

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – MESTRADO
SUBÁREA MÚSICA

ROBERTO LEONARDO CAIMI

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOIS PROFESSORES DE VIOLÃO DE
CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA NO BRASIL**

UBERLÂNDIA

2014

ROBERTO LEONARDO CAIMI

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOIS PROFESSORES DE VIOLÃO DE
CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Artes.

Subárea: Música.

Linha de Pesquisa: Fundamentos e Reflexões em Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Soares

Uberlândia

2014



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

PPG ARTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO

**A formação pedagógica de dois professores de violão de curso de Bacharelado
em música no Brasil.**

Dissertação defendida em 21 de fevereiro de 2014.

Prof. Dr. José Soares de Deus
Presidente da banca

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Membro externo

Prof.ª Dr.ª Cíntia Thaís Morato
Membro interno (PPG Artes - UFU)

DEDICATÓRIA

A mia madre Anna

À minha mãe Anna

In memoriam

AGRADECIMENTOS

A Deus, “O Senhor é meu Pastor e nada me faltará” (SALMO 21, 1).

À minha esposa Mariana pelo amor que teve em aguardar minhas ausências e pelo apoio técnico na elaboração gráfica do modelo teórico.

Aos meus filhos Gianluca e Anna Elena, pela paciência em me esperar para brincar com eles.

A meu pai Aldo e meus irmãos Caterina e Salvatore por tantas, muitas...mil coisas!

À minha tia Vanna que acompanha minha formação desde criança.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por toda educação que me proporcionou desde que vim ao Brasil.

Ao meu orientador José Soares por me ensinar o que é “ser pesquisador”, pela autonomia que me fez conquistar, e pela paciência em corrigir meus “neologismos”.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, Dra. Cíntia Morato e Dr. Sergio Figueiredo, pelas contribuições que iluminaram o caminho e a conclusão dessa pesquisa.

Aos professores, mestres e colegas com os quais compartilhei esses anos de formação na Graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal de Uberlândia, e como professor na UFU e no Conservatório Estadual de Música “Raul Belém” de Araguari, que, através do exemplo, sempre me incentivaram a alcançar essa conquista.

Aos professores que se dispuseram a participar dessa pesquisa.

Muito obrigado a todos!

Devemos lembrar que o prodigioso desenvolvimento do conhecimento científico é, simultaneamente, um prodigioso aumento da ignorância: ele resolve enigmas, mas revela também mistérios; o aumento da luz é ao mesmo tempo o aumento da sombra. O verdadeiro progresso se verifica quando o conhecimento toma consciência da ignorância que ele revela.
(Edgar Morin).

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender como se deu a formação pedagógica de dois professores de violão de Bacharelado de duas universidades públicas da região Sudeste. Os objetivos específicos consistiram em conhecer a formação anterior ao ingresso na graduação, a formação inicial, continuada e de pós-graduação destes professores; assim como compreender a percepção dos professores em relação aos desafios/problemas enfrentados como docentes de curso superior e as percepções e concepções destes professores sobre ser professor de violão num curso de Bacharelado em música. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa. O método utilizado foi o estudo de caso múltiplo e os procedimentos de coleta de dados se basearam na entrevista semiestruturada. Foram adotados como aporte teórico os seguintes autores: Tardif (saberes docentes), Vázquez (o conceito de *práxis*) e Setton e Saraiva (o conceito de socialização). Os resultados indicam que a Formação Pedagógica dos participantes é composta por influências que provêm de contextos escolares e não-escolares e por *saberes docentes práticos e teóricos*. Outros resultados demonstram a reprodução de procedimentos pedagógicos oriundos de modelos vivenciados enquanto alunos. Esta reprodução de modelos serve de base para adaptações e modificações pedagógicas através de um processo de reflexão (*práxis*).

Palavras-chave: Formação Pedagógica; Professor de violão de Bacharelado; Ensino Superior.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand how a teacher training course was undertaken for two guitar teachers of a Bachelor's Degree course at two public universities in the South-East region of Brazil. The more specific aims involved finding out about the training they had had before enrolling for the degree course, together with their initial, continuing and post-graduate instruction. There was also an attempt to understand the challenges/problems they faced as members of the teaching staff in higher education, as well as the way they regarded and conceived the prospect of being guitar teachers in a Bachelor's music course. The research study adopted a qualitative approach. The method employed was a multiple case study and the procedures for data collection were based on semi-structured interviews. The theoretical framework was underpinned by the following authors: Tardif (teaching skills), Vázquez (the concept of *práxis*) and Setton and Saraiva (the concept of socialization). The results suggest that the Teacher Training of the participants comprises influences which originate from both academic and non-academic situations and *practical and theoretical teaching skills*. Other results show the reproduction of pedagogical procedures that derived from models which they had experienced as students. This reproduction of models serves as a basis for pedagogical adaptations and adjustments through a process of reflection (*práxis*).

Keywords: Teacher Training; Teacher for Bachelor Degree Courses; Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Processo de Formação do Indivíduo.....	26
FIGURA 2 – Formação do Indivíduo: intersecção de múltiplos contextos.....	27
FIGURA 3 – Formação do Indivíduo: o processo de socialização.....	39
FIGURA 4 – Percurso da Formação do professor Júlio em Contextos não-escolares	49
FIGURA 5 – Percurso da Formação do professor Davi em Contextos não-escolares	49
FIGURA 6 – Percurso da Formação do professor Júlio em Contextos escolares	54
FIGURA 7 – Percurso da Formação do professor Davi em Contextos escolares	54
FIGURA 8 – Modelo teórico para compreender a formação pedagógica dos dois professores de violão do bacharelado em música	72

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Categorias para análise	44
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Objetivos	16
1.2 Justificativa	16
2 REVISÃO DA LITERATURA	18
2.1 Especificidades, funções e requisitos do professor universitário	18
2.2 A formação do professor universitário	23
2.3 Os saberes docentes do professor do ensino superior de música	27
2.4 Os conhecimentos e as habilidades pedagógicas do professor universitário	30
3 APORTE TEÓRICO	33
3.1 Os saberes	33
3.2 Práxis	36
3.3 Socialização	38
4 METODOLOGIA	40
4.1 Pesquisa Qualitativa	40
4.2 Estudo de caso múltiplo	41
4.3 Os participantes	41
4.4 Coleta de dados	42
4.5 Análise dos dados	43
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	46
5.1 Contexto não-escolar	46
5.2 Contexto escolar	50
5.3 Influências pedagógicas	55
5.4 Prática e concepções pedagógicas	61
6 DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOIS PROFESSORES DE VIOLÃO DO BACHARELADO	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	92
APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista	93
APÊNDICE 2 – Termo de consentimento	96

1 INTRODUÇÃO

A formação pedagógica de docentes para o ensino superior é um processo complexo, que se constrói ao longo da vida e cuja origem e desenvolvimento está entrelaçada à trajetória profissional do professor. A definição dos termos ‘formação’ e ‘pedagógica’, no Dicionário Michaelis on-line (2013), é apresentada de forma abrangente. Segundo o dicionário, entre várias acepções, o termo ‘formação’ significa “*sf (lat. formatione)* 1. Ato ou efeito de formar ou formar-se. 2. Modo por que uma coisa se forma. 3. Disposição ordenada. (...). 7. Modo como se constitui um caráter ou uma mentalidade (...)”. Já o significado do termo ‘pedagógica’ é abordado enquanto derivação do substantivo feminino “pedagogia”, definido como: “1. Estudo teórico ou prático das questões da educação. 2. Arte de instruir, ensinar ou educar as crianças. 3. Conjunto das ideias de um educador prático ou teorista em educação (...)”.

Podemos perceber que, pela definição, a formação pode ser ao mesmo tempo, um *ato* ou um *efeito*. Pode referir-se à maneira como um indivíduo constitui o próprio caráter ou mentalidade, ou ainda, como alguém ou o meio em que está inserido influenciam o caráter ou mentalidade deste indivíduo.

Nessa pesquisa, o que nos interessa é a pedagogia enquanto ciência da educação, e o efeito do *formar*, ou seja, como se processa a constituição do indivíduo a partir de influências externas tais como situações, contextos e objetos (livros, por exemplo). Assim, cabe considerar o indivíduo como sujeito histórico, que se desenvolve temporal e contextualmente, que se constrói por meio de relações com o ambiente e com os outros indivíduos, num determinado período histórico.

No contexto deste trabalho, a Formação Pedagógica, específica para o exercício no ensino superior, deve ser entendida como o desenvolvimento, ao longo da vida, de aspectos práticos e teóricos, didáticos e/ou metodológicos, do fazer docente, englobando as dimensões éticas, afetivas e político-sociais e tem como objetivo principal a aprendizagem dos alunos. A Formação Pedagógica nos informa como um indivíduo constitui sua própria forma de ser, pensar e agir em relação à totalidade do processo de ensino-aprendizagem. Ela acontece por influências provenientes de múltiplos espaços e canais e em múltiplos tempos da vida, e não necessariamente precisamos entrar em contato “formalmente” com, por exemplo, disciplinas de cunho pedagógico na graduação e/ou pós-graduação, para “possuir” uma formação pedagógica.

Neste sentido,

quer queira ou não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica. Essa constatação permite invalidar a crença de certos professores (principalmente na universidade!) que pensam não estarem fazendo uso da pedagogia simplesmente porque retomam rotinas repetidas há séculos. Uma pedagogia antiga e tão usada que parece natural não deixa de ser uma pedagogia no sentido instrumental do termo. (TARDIF, 2002, p. 119).

Assim, quando o indivíduo se torna professor, começa a atuar com o processo de ensino-aprendizagem, se utiliza de uma pedagogia própria, desenvolvida ao longo de sua formação. É no momento, ao tornar-se professor, que sua formação pedagógica assume um estatuto epistemológico, isto é, se constitui como objeto do conhecimento e de estudo científico.

A formação pedagógica vem sendo investigada por vários pesquisadores no que diz respeito às suas características gerais (GARCÍA, 1999; ZABALZA, 2004; MASETTO, 2012), à construção da identidade profissional (SACRISTÁN, 1999; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; GUIMARÃES, 2004; LODI, 2010; GIL, 2012;), à formação inicial e continuada (CANDAU, 1997; MIZUKAMI, 2000, 2002; RIVAS e CASAGRANDE, 2006; ENRICONE, 2007; PEREIRA, 2007; GATTI, 2009; SARAIVA, 2009), aos saberes e às práticas utilizadas ao longo da carreira profissional (CUNHA, 1989; GAUTHIER, 1998; IMBERNON, 2000; TARDIF, 2002; PINTO, 2009; GIL, 2008, 2012).

Nos últimos anos, estudos sobre a formação pedagógica dos professores universitários vêm ganhando destaque (SOUZA, 2011). Essa temática procura entender a maneira pela qual indivíduos que escolhem a docência, vão se constituindo como professores, e como chegaram a desenvolver as próprias ações pedagógicas. As investigações são concentradas nas dimensões familiar, acadêmica e profissional e nos tipos de saberes necessários aos professores.

Se tomarmos a área de música para análise, verifica-se a existência de estudos que investigam a formação pedagógica de professores de música em nível superior, tendo como foco: o processo de formação de professores de Teoria e Percepção Musical (BECK, 2012); os saberes necessários para o trabalho acadêmico

(GALIZIA, 2007); a construção das identidades profissionais na área de música (LOURO, 2004); ou as diversas formas de entender o ensino de instrumento nas universidades brasileiras (BORÉM, 1997). Porém, não encontramos nenhuma pesquisa acerca da formação pedagógica do professor de violão de curso de Bacharelado em música.

As motivações para a realização dessa pesquisa estão relacionadas à minha trajetória profissional. Após a conclusão do curso de Licenciatura em Música/Habilitação em Violão, comecei a ministrar aulas de violão para alunos iniciantes, em um Conservatório. Em seguida, fui aprovado em concurso, como professor contratado de violão, na Universidade Federal de Uberlândia. Ao longo de minha prática docente, comecei a me questionar sobre como poderia melhorar a maneira de ensinar. Ao mesmo tempo, refletia como e por que eu utilizava alguns procedimentos durante as aulas e outros não. De onde vinha minha metodologia de ensino e como ela foi se constituindo?

Vários elementos pedagógicos utilizados na minha prática docente, tiveram origem em experiências anteriores à entrada na Universidade e foram sendo aprimorados durante os estudos na graduação. Disciplinas ministradas ao longo do curso de Licenciatura em Música como, por exemplo, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento Musical, Didática Geral, Estágio Supervisionado e Metodologias de Ensino me auxiliavam durante o ensino de violão, na medida em que eu refletia sobre como resolver um problema emergente com um ou outro aluno, ou quando precisava planejar objetivos de ensino a curto e longo prazo. Em outros momentos, percebia que minha prática estava relacionada às lembranças pessoais quando era aluno de violão, replicando as práticas de ensino dos meus professores de violão. Seja da época de graduação, seja de tempos anteriores, tal "imitação" era, ora idêntica a de meu professor, ora modificada e readaptada a alguma situação específica.

Assim, algumas perguntas foram sendo delineadas como, por exemplo, de que maneira é construída a formação pedagógica de professores de violão no ensino superior? Como acontece o processo de construção das práticas pedagógicas de um professor de violão do ensino superior? Existem disciplinas nos currículos universitários que possam auxiliar na formação e nas práticas pedagógicas do futuro professor? O que um professor de violão precisa saber para desenvolver sua prática docente na universidade? Como se configura o trabalho acadêmico de professores universitários de

violão? A minha hipótese era: se entendermos os saberes que permeiam a prática pedagógico-musical de vários professores, tal prática poderia ser aprimorada, visando mais eficácia e resultados mais satisfatórios, considerando, inclusive, os objetivos curriculares dos cursos de música em nível superior. Nada tão simples.

Procurei na literatura estudos que pudessem responder a essas questões. No entanto, deparei-me com a inexistência de pesquisas sobre a construção da formação pedagógica de professores de violão em nível universitário, sendo que, em muitas vezes, algumas indagações nessa direção eram inseridas em objetivos investigativos diferentes dos meus.

No Brasil, em 2012, existiam 48 instituições públicas universitárias que ofereciam cursos em música. Desse total, 14 (29%) estavam concentradas na região Sudeste, 13 (27%) no Nordeste, 12 (25%) no Sul, 5 (11%) no Norte e 4 (8%) no Centro-Oeste (SOARES e FIGUEREDO, 2012). Em um levantamento realizado na internet em 2012, foi constatado que, das 14 instituições localizadas na região Sudeste, 8 oferecem curso de bacharelado em violão.

Através de consultas aos sites oficiais das 8 IES localizadas na região Sudeste, identificamos 15 professores de violão de curso de Bacharelado em música. Analisando o item que trata da formação inicial destes professores no currículo Lattes, podemos constatar que 11 cursaram o Bacharelado em Violão, 2 Licenciatura em Educação Artística/Habilitação em Violão, 1 Composição e 1 Bacharelado em Matemática. Em relação à Pós-graduação, 9 cursaram o mestrado em Música, 3 Artes, 1 Ciências, 1 História e 1 Engenharia de Sistemas e Computação. Do total de professores, 8 possuem doutorado e 3 são doutorandos. Entre os professores com a titulação de doutorado: 3 cursaram o doutorado em Música, 2 História, 1 Artes, 1 Ciência da Comunicação e 1 Estudos Literários.

A partir desta constatação, emergiram novos questionamentos: se o Bacharelado prepara instrumentistas, como é possível que existam, nas universidades públicas, professores de violão que podem não ter cursado disciplinas pedagógicas nos cursos de graduação e pós-graduação ao longo de sua formação acadêmica? Como esses indivíduos se tornaram professores, tendo cursado o Bacharelado e a pós-graduação em áreas não relacionadas à educação? Qual foi a formação pedagógica recebida por esses profissionais? Como e onde esses professores aprenderam a ensinar? Essas questões são importantes tendo em vista que, no exercício da docência, o

professor precisa mobilizar conhecimentos específicos da área de formação e conhecimentos pedagógicos para que aconteça a transposição didática.

Em face dessa realidade complexa, emergiu a pergunta que norteia essa pesquisa: Como se deu a formação pedagógica de dois professores de violão que atuam em cursos de Bacharelado em música?

1.1 Objetivos

Com o intuito de responder à pergunta de pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos:

Geral:

– compreender a formação pedagógica de dois professores de violão que atuam em cursos de Bacharelado em música.

Específicos:

- conhecer a formação anterior ao ingresso na graduação destes dois professores;
- conhecer a formação inicial, continuada e de pós-graduação destes professores;
- compreender a percepção dos professores em relação aos desafios/problemas enfrentados como docentes de curso superior;
- entender as influências sofridas pelos professores no processo de ensino;
- entender as percepções e concepções destes professores sobre ser professor de violão no curso de Bacharelado em música.

1.2 Justificativa

Pachane (2004) e Masetto (2012) ressaltam que o domínio do conteúdo disciplinar e/ou ser *expert*¹ em uma profissão é uma das exigências principais em relação à competência requerida ao professor universitário.

Nessa mesma direção, Souza (2011) afirma que, nas universidades brasileiras é valorizado o critério do conhecimento específico e aprofundado de um

¹ A palavra *expert* está sendo usada como adjetivo derivado do substantivo *expertise*; com esse substantivo, na acepção dada por Galvão (2001), designa-se “à capacidade adquirida através de prática ou de estudo individual deliberado, de desempenhar particularmente bem uma tarefa específica de um domínio”. (p. 225).

conteúdo, destacando, porém, que isso não significa automaticamente ter sucesso no ensino.

Assim temos profissionais competentes em uma específica área do conhecimento desafiados a constituir-se como professores, esquecendo que cada profissão tem estatutos diferentes. Tudo isso se traduz em uma evidente contradição, pois as instituições universitárias, não exigindo uma formação específica à docência, negam paradoxalmente o estatuto específico à profissão de professor (ANASTASIOU, 2002; SOUZA, 2011).

Os problemas sobre a formação pedagógica de professores universitários ampliam-se ainda mais se restringirmos o campo de pesquisa sobre os professores de música em geral e de violão em particular. Na literatura brasileira, até o momento, não encontramos nenhuma pesquisa específica sobre esse assunto.

No âmbito da legislação, percebemos, também, uma omissão em relação ao tipo de formação pedagógica necessária para o professor universitário. O levantamento em 8 IES públicas da região Sudeste sobre a formação inicial de 15 professores universitários de violão do Bacharelado em música indica uma preponderância nos saberes específicos musicais em detrimento dos saberes pedagógicos.

Por tudo isso, com essa pesquisa, pretendo contribuir para subsidiar discussões sobre a formação pedagógica de docentes universitários de violão e o ensino de violão nos cursos de bacharelado em música. Essa investigação deverá, também, possibilitar o desenvolvimento de propostas práticas para o ensino do violão, auxiliando a prática pedagógica por existir uma relação com a formação continuada do professor, sem esquecer que a compreensão dos fundamentos para práticas diversas ou diferentes, possibilita a constante revisão das ações desenvolvidas pelos professores.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O interesse dessa pesquisa está focado na constituição da formação pedagógica de dois professores de violão que atuam em cursos de Bacharelado em música de universidades públicas brasileiras. A compreensão desse processo exige que se revisem quatro aspectos fundamentais: 1) as especificidades, funções e requisitos para a docência no ensino superior; 2) a formação do professor universitário em geral e de música em particular; 3) os saberes necessários para o professor universitário; 4) os conhecimentos e as habilidades pedagógicas do professor universitário.

2.1 Especificidades, funções e requisitos do professor universitário

No Brasil, a formação do professor para o Ensino Superior é normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96. Em seu artigo 66, estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). A legislação, no entanto, não estabelece a obrigatoriedade dos conteúdos pedagógicos nessa preparação.

A especificidade da docência universitária aparece de forma clara nos editais de concursos públicos para a carreira de magistério superior, para qualquer área do conhecimento, no que diz respeito às funções, atribuições e deveres dos professores, como se vê nos exemplos a seguir:

DAS ATRIBUIÇÕES DO CARGO

Atividades pertinentes à pesquisa, ensino no nível superior e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura e atividades inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2013, p. 68).

Ou

São atribuições do cargo de professor as atividades de Ensino, de Pesquisa, de Extensão e gestão institucional, além daquelas previstas em legislação específica, constantes de planos de trabalho e de programas elaborados pelas Unidades Acadêmicas; ou de atos emanados de órgãos ou autoridades competentes e demais disposições do artigo 173, do Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia, e outras obrigações decorrentes da legislação federal ou da legislação interna da Instituição. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013, p. 1).

Com base no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, as exigências dos editais respeitam a atual LDBEN 9394/96, que em seu Artigo 43, incisos II, III e VII, estabelece que a educação superior tenha por finalidades:

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

A indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão pressupõe a síntese de três grandes processos: processo de ensino e aprendizagem do saber, historicamente e universalmente sistematizado; processo de investigação e desenvolvimento científico, visando à construção do saber; processo de objetivação dos saberes por meio do compartilhamento de conhecimento com a população.

Entretanto, diversas publicações nos mostram a fragilidade dessa indissociabilidade (PIMENTA, 1999; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; VASCONCELLOS, 2005; PACHANE, 2003, 2004, 2005, 2010; SILVA e REIS, 2011; SOUZA, 2011; GIL, 2008, 2012; MASETTO, 2012; VEIGA *et al.*, 2012; CAMARGO, 2012), ao destacarem que os critérios avaliativos do MEC valorizam mais a produção científica, isto é, o eixo da pesquisa. Isto refletirá em uma desvalorização do ensino, que, por sua vez, afetará proporcionalmente a qualidade deste. Nesse sentido, Pachane (2003) entende que:

Os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico. (p. 51).

Premiar a atividade de pesquisa é um paradoxo. A atividade de ensino deveria ter o mesmo *status* da pesquisa. No entanto, “nas instituições denominadas de ensino superior, o ‘ensino’ nem sempre é levado em conta” (GODOY *apud* GIL, 2012,

p. 16). Isso significa desconsiderar o resultado da atuação docente em sala de aula e o mérito do professor como um formador de futuros profissionais.

Cunha (2007) reforça a ideia da primazia da pesquisa sobre o ensino ao afirmar que:

(...) é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa sobre as de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação. (p. 18).

A discussão sobre a docência universitária é antiga. Behrens (1998) identificou quatro grupos de professores atuando na docência universitária: a) profissionais provenientes de diversas áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) profissionais liberais que lecionam na universidade algumas horas por semana, cujo curso ministrado coincide com a área de conhecimento de seu trabalho específico; c) profissionais docentes da área da educação, que atuam paralelamente na universidade e em outros níveis de ensino; d) profissionais docentes da área da educação e das licenciaturas, que atuam integralmente na universidade. (BEHRENS, 1998, p. 57).

Ao identificar dificuldades e qualidades em cada um desses grupos, Behrens (1998) questiona: “para atuar na docência, deve-se optar pelo *professor profissional* ou pelo *professional professor*?” (p. 59). Esse mesmo questionamento foi feito por Souza (1994) em relação ao ensino do instrumento musical: deveríamos optar pelo professor de instrumento ou pelo professor instrumentista? Nessa mesma direção, Glaser (2005) afirma que o tema da formação pedagógica do professor de instrumento remete inevitavelmente à dicotomia existente entre o músico/executante e o músico/professor. Para a autora, esse é “um assunto relevante a ser explorado, visto que a maior parte dos músicos instrumentistas profissionais também leciona” (p. 6).

Para Behrens, a questão não está em optar por um grupo ou outro, provocando divisões entre os profissionais, mas buscar compor o elenco docente com profissionais de todos os grupos, garantindo riqueza para a docência universitária por meio da diversidade de conhecimento. No entanto, o maior problema para conseguir a composição do quadro docente está na falta de formação pedagógica por parte da maioria dos profissionais envolvidos no magistério (BEHRENS, 1998).

A formação pedagógica seria o elemento unificador da diversidade de conhecimento presente nos diversos grupos. Mas, para alcançar essa unificação, Behrens (1998) propõe duas mudanças significativas. A primeira diz respeito ao professor aceitar “que a prioridade dentro de uma universidade é a sua atuação como professor” (id. p. 60), ou seja, independente da profissão externa à universidade, ao entrar na sala de aula, o papel principal do profissional é ser professor. E isso significa ter uma qualificação pedagógica.

A segunda mudança proposta por Behrens tem relação direta com a qualificação pedagógica. Para a autora, as instituições de ensino superior “precisam ampliar a oferta de cursos de especialização na área pedagógica” (1998, p. 62) e favorecer a formação continuada através de projetos pedagógicos que promovam “a reflexão sobre a ação docente” (*ibid.*)

Neste sentido, confirmam-se as observações de Masetto (2012) no que diz respeito ao atual perfil dos professores universitários. Se, por um lado, a universidade exige uma titulação, mestrado e doutorado, por outro, as exigências a respeito das competências continuam focadas no domínio de conteúdo que o indivíduo tem em uma matéria específica e no ser *expert* em uma profissão, isto é, continua sendo alimentada a crença de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (p. 15).

Pachane (2012) completa:

A formação exigida para a docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos. (p. 1)

Porém, a autora não deixa claro quais seriam tais termos pedagógicos. Podemos inferir que o exercício acadêmico, junto ao conhecimento decorrente do exercício profissional, promove ações pedagógicas, mesmo o professor não tendo recebido uma formação pedagógica na universidade.

Da mesma forma, Souza (2011), ao analisar a trajetória formativa de formadores de professores da Universidade Federal de Uberlândia, tece críticas e afirma que, no Brasil, o critério do domínio do conteúdo “foi e ainda é utilizado no momento da escolha dos profissionais que irão compor o quadro de professores das universidades do país” (p. 17), destacando que “hoje sabemos que os anos de estudos dos professores

em suas áreas específicas e algumas experiências significativas não bastam para que eles obtenham sucesso na tarefa de ensinar” (p. 3).

Uma das consequências mais visíveis de tudo isso é que:

Temos, assim, atuando nas salas de aulas, profissionais competentes em suas áreas de atuação, com pleno domínio dos saberes científicos de suas áreas, sendo desafiados a constituírem-se como professores, e assumirem-se nessa nova profissão, que tem estatuto, características, compromissos e procedimentos próprios. (ANASTASIOU, 2002, p. 176).

Para Souza (2011), as Instituições de Ensino Superior não exigem que os professores tragam consigo conhecimentos acerca da formação para a docência, paradoxalmente negando, portanto, o estatuto específico da profissão de docente, consequentemente

Esse cenário é preocupante se entendemos que a alusão a essa questão em um documento formal seria importante para que ficasse explicitada a necessidade de que esse profissional recebesse uma formação específica para a docência no Ensino Superior. Além disso, poderia explicitar também o tipo de docente que seria formado para atender às demandas atuais de nossa sociedade, que está em constante transformação, e quais são os saberes que ele deveria ter para realizar seu papel de construir conhecimento junto aos seus alunos. (p. 25).

Porém, essa forma de pensar pode ser questionado, pois parece indicar que exista uma única maneira de se formar para a docência excluindo a possibilidade que o professor possa se formar a partir de diferentes perspectivas.

Masetto (2012) entende que as exigências para a docência no ensino superior devam ser: que o professor seja competente em uma determinada área de conhecimento, isto é, tenha domínio dos conhecimentos básicos em uma área específica, bem como possua experiência profissional de campo; tenha competência na dimensão política intrínseca ao exercício da docência; tenha domínio na área pedagógica, ou seja, dominar alguns grandes eixos do processo ensino-aprendizagem como, por exemplo,

o próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, a concepção e gestão de currículo, a integração das disciplinas como componentes curriculares, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno, a teoria e prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e suas técnicas para *feedback*, o planejamento como atividade educacional e política. (MASETTO, 2012, p. 32-33).

Masetto enfatiza que o terceiro ponto, domínio pedagógico, destaca-se como sendo o “mais carente de nossos professores universitários quando se fala de profissionalismo na docência” (MASETTO, 2012, p. 32).

Por todas essas questões, acreditamos que não basta ter competência e experiência profissional em uma área específica para se obter bons resultados como professor. Percebemos uma discrepância entre as características da formação pedagógica ideal proposta pelos teóricos da educação visitados e a formação dos 15 professores de violão de curso de bacharelado em música da região Sudeste, caracterizada por uma formação inicial em curso de bacharelado em música.

2.2 A formação do professor universitário

Existe uma literatura ampla e complexa que discute a formação pedagógica do professor. Tais pesquisas focam, principalmente, na formação do professor para atuação na educação básica. Porém, as reflexões e análises podem ser transportadas para a formação do professor de música do Ensino Superior, considerando a proximidade entre os diversos conceitos e temas.

As discussões, normalmente, abordam questões sobre:

- a) saberes e competências pedagógicas (CUNHA, 1989; GAUTHIER, 1998; IMBERNON, 2000; PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2002; SHULMAN, 2004; PINTO, 2009; MASETTO, 2005, 2012;). Esses autores questionam quais são os conhecimentos, habilidades, competências e saberes envolvidos na atuação do professor;
- b) profissionalização docente e identidade (GAUTHIER, 1998; SACRISTÁN, 1999; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002; PINTO, 2004; GUIMARÃES, 2004; LODI, 2010). Existe, nesses autores, a preocupação em demonstrar que, assim como em qualquer profissão, a de professor tem características e estatuto peculiares, tentando responder as perguntas: de que forma os professores se identificam profissionalmente? Como acontece a construção da identidade do professor?;
- c) formação inicial e continuada (CANDAU, 1997; MIZUKAMI, 2000, 2002; RIVAS e CASAGRANDE, 2006; ENRICONE, 2007; PEREIRA, 2007; SARAIVA, 2009; SOUZA, 2011). Estes autores focam nos processos formativos dos professores, destacando as instituições de ensino como *locus* privilegiado para a formação e desenvolvimento profissional dos docentes.

Especialmente no tocante aos saberes docentes, pesquisadores da educação musical (REQUIÃO, 2002; MACHADO, 2004; ARAÚJO, 2005; HENTSCHKE, AZEVEDO, ARAÚJO, 2006; GALIZIA, 2007; GODOY, 2009;) têm buscado como referenciais teóricos para muitas pesquisas os autores Shulman, Gauthier, Perrenoud e Tardif, e isso não por acaso, pois segundo Almeida e Biajone (2007), tais autores, apesar das diferenças de concepções e tipologias, apresentam características comuns nos interesses investigativos acerca do saber docente, especialmente no que diz respeito à dedicação das próprias investigações sobre a mobilização dos saberes dos professores durante as ações educacionais. Neste contexto, entendem-se como educadores, os sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, valendo-se de suas experiências, passam a ser produtores e mobilizadores de saberes, ao exercerem sua profissão.

A literatura procura explicar esse processo multifacetado da formação. Morato (2012), por exemplo, entende “a formação como produção de sentidos, mediados pelos mapas históricos, sociais e culturais que os configuram” (p. 186). A autora, partindo da perspectiva de Larrosa, sugere que a formação se processe por intermédio das experiências que vivemos, entendendo que a experiência é “aquilo que nos passa. Não o que passa, senão o que nos passa” (LARROSA, 2002b, p. 136 apud Morato, 2012, p. 181). Dito de outra forma, “é o que nos acontece” (LARROSA, 2002a, p. 21 apud Morato, 2012, p. 181). Assim, segundo Morato (2012), as experiências “que nos acontecem” interrompem

o curso do que estamos vivendo obrigando-nos a prestar atenção sobre o que acaba de nos acontecer. Ao prestar atenção, produzimos um sentido sobre o que vivemos, e sobre nós mesmos. As coisas, pessoas, acontecimentos só existem para nós porque lhes instituímos um sentido; enquanto não lhes instituímos um sentido, nos são despercebidos ou inconscientes. O sentido que produzimos é a consciência que tomamos sobre o que vivenciamos, é a marca que se imprime em nós. (p. 181).

Devido a esse processo de formação, em que damos sentido ao que nos acontece, e porque viver experiências faz parte da natureza humana, “a formação nunca está pronta, vamos delineando-a ao longo da vida, através das experiências que vivemos” (MORATO, 2012, p. 183).

Cabe aqui trazer uma dificuldade de definição intrínseca à palavra formação, pois vários autores (DOMINICÉ, 1985; JOSSO, 1988; GARCÍA, 1999; JOBERT *apud* DOMINICÉ *et al.*, 2000; BRAGANÇA, 2011; MORATO, 2012),

identificam certa ambiguidade no que diz respeito ao que ela se refere: se a uma prática social de formação, privilegiando as instituições como instâncias transformadoras; ou privilegiando o processo pelo qual o sujeito se constitui. Em outras palavras, o conceito de formação “é suscetível de múltiplas perspectivas” (GARCÍA, 1999, p. 19).

De acordo com Bragança (2011) e Morato (2012), essa dificuldade pode ser superada na medida em que se articula e complementam as duas vertentes, isto é, a formação “abrigando ambos os sentidos, enquanto movimento institucional e externo ao sujeito e como processo de transformação pessoal” (BRAGANÇA, 2011, p. 163).

Essa articulação e complementação das duas dinâmicas é assim sintetizada por Morato (2012):

Estamos acostumados a pensar a formação mais pela perspectiva da instituição formadora, (...). Porém, as condições de recepção da formação recebida na universidade – já que quando se fala em formação profissional, sempre se lembra dela – dependem dos mapas social e cultural dos quais os alunos historicamente advêm. (p. 186).

Na abordagem do mesmo tema, a perspectiva de García (1999) é a seguinte:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta, face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, (...), que a formação seja necessariamente autônoma. (p. 21-22).

Afirma-se aqui, o caráter *temporal* de continuidade, *transformador* e *histórico* do conceito de Formação, pois é um processo interior que, através das experiências significativas trazidas pelas relações ao longo da vida, nos transforma continuamente. Neste sentido, de acordo com Bragança (2011), “podemos afirmar que, potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana” (p. 158).

O professor passa assim a ser considerado sujeito histórico, pois “vive num contexto social e político que deve ser levado em conta para que se entendam suas relações” (CASTANHO, 2000, p. 87). Neste sentido, ele é o “produto” das relações que intercorrem entre o *ego* e o *alter*, ou seja, entre ele mesmo e o contexto social, no qual

está imerso juntamente com outros homens e mulheres; conforme Bragança (2011), é próprio:

nessa rede de interdependência, que o conhecimento é produzido e partilhado. As interações humanas vão constituindo a cultura, e a *educação* consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana. (...) A educação coloca-se, dessa forma, como prática social, tanto em sua vertente institucionalizada como em sua vertente informal. Já a formação é um processo interior; ela liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento. (p. 158).

Nessa perspectiva a “educação” não se encontra exclusivamente dentro das instituições educativas, mas permeia e perpassa toda a vida humana; assim, podemos afirmar que a formação dos dois professores acontece em todos os espaços e tempos de suas vidas, através de múltiplos canais, de forma consciente (intencional) ou inconsciente (não-intencional), sistemática ou assystematicamente, isto é, de forma não linear.

Por intermédio de experiências significativas, advindas de múltiplos espaços e contextos escolares e não-escolares, o indivíduo passa por um processo contínuo de transformação interior. Pode-se entender todo este processo de aquisição e aplicabilidade de conhecimento como Formação, conforme demonstrado na Figura 1.

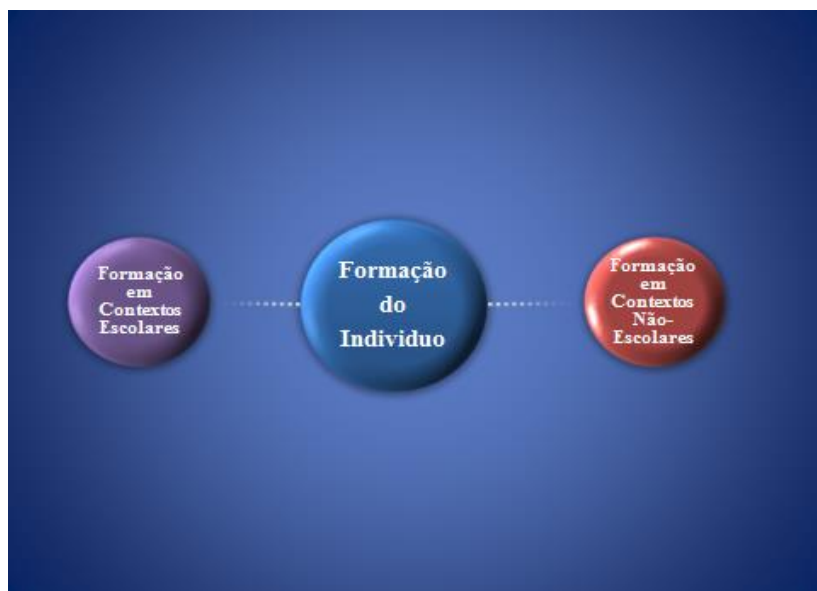


Figura 1: Processo de Formação do Indivíduo.

Outra maneira de visualizar a Formação é apresentada na Figura 2:

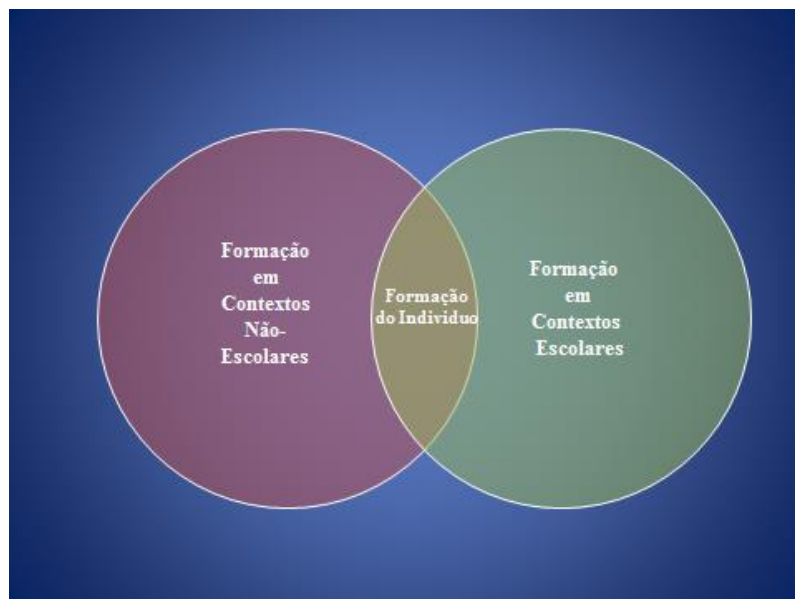


Figura 2: Formação do Indivíduo: intersecção de múltiplos contextos.

Nessa Figura, a Formação encontra-se na junção das influências que provêm dos contextos escolar e não-escolar.

Enfim, a Formação de um Indivíduo nos diz como, onde e quando ele é/foi educado e quem o educa/educou, de forma consciente ou inconsciente.

2.3 Os saberes docentes do professor de música do ensino superior

A literatura nacional sobre os saberes necessários para a atuação do professor do ensino superior de música, se comparada à literatura que trata sobre os saberes necessários para a atuação do professor na educação básica, ainda é escassa. Das dissertações e teses defendidas no período de 2000 até 2012, nos programas de pós-graduação em música do país, percebe-se um interesse maior pelas habilidades, saberes e competências de professores de música da educação básica e escolas de música (BELLOCHIO, 2003; MACHADO, 2004), professores de escolas especializadas de música (REQUIÃO, 2002), professoras de piano em diversos contextos (ARAÚJO, 2005). Esses estudos utilizaram pesquisadores da Educação como referencial teórico, principalmente as ideias propostas e defendidas por Tardif (2002), Perrenoud (2000) e Gauthier (1998). Em outras pesquisas foram investigadas a formação inicial de professores de música, buscando entender a articulação entre a formação e a prática docente dos licenciados (CERESER, 2003); a maneira como ocorre a articulação dos conhecimentos pedagógicos, curriculares e disciplinares

durante o estágio curricular supervisionado desenvolvido por três alunas do curso de Licenciatura em Música (MATEIRO, 2003a, 2003b). Glaser (2005) procurou compreender os fundamentos pedagógicos existentes na prática do ensino de piano erudito, o que, inevitavelmente, remete à formação pedagógica dos professores de piano.

Poucos trabalhos que investigam os saberes docentes necessários para os professores do ensino superior de música foram encontrados. Por exemplo, Louro (2004) toma como ponto de partida o tema das identidades profissionais. É investigada a profissão de docente universitário - professor de instrumento. Os dados obtidos, por meio do estudo das narrativas de dezesseis professores de instrumento, são articulados com os conceitos de profissionalidade, competências e identidades profissionais coletivas. Para a autora, esse estudo pode auxiliar os pesquisadores que tenham como tema o ensino superior, por relatar as diversas vivências dos professores. Por intermédio das próprias reflexões, inquietações e questionamentos, os professores participantes dessa pesquisa abrem uma perspectiva nova sobre a identidade dos docentes universitários, constatando, não a existência de diferentes perfis, mas identidades profissionais complexas e plurais. Especificamente para a área de educação musical, sendo os sujeitos investigados professores de instrumento, pode-se salientar na fala dos pesquisados, o anseio de superação da dicotomia “ser músico *versus* ser professor” (SOUZA, 1994). A pesquisa de Louro (2004) contribui, também, para a subárea de práticas interpretativas, pois, além de apontar para uma pluralidade de identidades, desenvolve questionamentos sobre as diferentes abordagens de como ensinar interpretação e o desenvolvimento da capacidade de tocar em público.

Com base nos conceitos de saberes de Tardif (2002), Galizia (2007) realizou entrevistas com oito professores universitários de música. A pesquisa teve como objetivo investigar, na ótica desses professores, os saberes necessários para o trabalho acadêmico musical em nível superior. Os resultados apontaram para uma pluralidade de saberes que refletem as diversas funções que o trabalho do professor de música do ensino superior exige: ensino, pesquisa, extensão, administração (gestão) e atividades artísticas (concertos). Nas entrevistas, os docentes reconhecem as dificuldades em correlacionar e integrar todas estas funções de maneira eficaz em seu trabalho.

Em geral, os docentes participantes da pesquisa realizada por Galizia (2007) conferem grande importância aos saberes experienciais, pois, por meio deles, conseguem remediar a carência de saberes pedagógicos e curriculares, na medida em que não foram privilegiados durante sua formação acadêmica com tais saberes. Neste sentido, essa lacuna na formação acusada pelos professores entrevistados está de acordo com a literatura da educação que indica a falta de formação pedagógica como a maior lacuna encontrada na formação inicial de muitos professores que atuam no ensino superior (BEHRENS, 1998; PIMENTA, 1999; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; VASCONCELLOS, 2005; PACHANE, 2003, 2004, 2005, 2010; GIL, 2008, 2012; SILVA e REIS, 2011; SOUZA, 2011; MASETTO, 2012; VEIGA *et al.*, 2012; CAMARGO, 2012.)

Os resultados da pesquisa de Galizia (2007) revelam ainda que os saberes curriculares não são reconhecidos pelos professores participantes. Entretanto, analisando as entrevistas, podemos deduzir que os professores fazem amplo uso desses saberes. Enfim, os saberes experienciais são utilizados pelos docentes para produzir uma categoria de saberes que a literatura (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; SHULMAN, 1987) não contempla, ou não considera, isto é, os saberes das funções de gestão entendidos como saberes administrativos.

Recentemente, Beck (2012) investigou como cinco docentes universitários se tornaram professores da disciplina Teoria e Percepção Musical. Trabalhando com a História Oral temática, a autora procurou entender como se deu o processo de formação para a docência desses professores, que tinham como formação inicial o bacharelado. A partir dos resultados da pesquisa, Beck recomenda pensar a sala de aula como ‘lugar’ de formação da prática docente dos professores de Teoria e Percepção Musical que “tem uma cultura própria e identidades produzidas por ela, as quais nos capturam para que nos identifiquemos com ela e nos apropriemos de suas especificidades” (BECK, 2012, p. 81).

Ao serem analisados os saberes e competências, a literatura mostra que os docentes apresentam uma identidade multifacetada e plural e relata as diversas vivências dos professores em relação aos mais variados aspectos que seu trabalho exige (BEHRENS, 1998; LOURO, 2004). Neste sentido, podemos considerar que as pesquisas sobre professores universitários de música são proveitosas, pois, além de alimentar as reflexões sobre a formação e profissionalização, as investigações sobre

seus saberes contribuem para sua própria prática profissional, bem como, podem ser úteis a todos os pesquisadores que tenham como tema o ensino superior.

2.4 Os conhecimentos e as habilidades pedagógicas do professor universitário

Existe uma diferença evidente no tocante à normatização legal acerca da formação pedagógica exigida para o professor de educação básica em comparação com o professor universitário. É interessante entender o que prevê a legislação para os cursos de licenciatura, estabelecendo similaridades e contrapontos com a docência universitária.

A legislação que trata da formação de professores para a educação básica, no âmbito dos cursos de licenciatura, prevê uma carga horária de 2800 (duas mil e oitocentas) horas (BRASIL, 2002).

Para garantir a articulação entre teoria e prática essas horas são assim distribuídas:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

Das 1800 horas previstas no ponto III, os alunos devem cursar, por exemplo, as seguintes disciplinas de cunho pedagógico: Psicologia da Educação ou da Aprendizagem, Didática, Políticas e Gestão da Educação e Metodologia da Educação. E, atendendo aos pontos I e II, os alunos devem cursar a Prática de Ensino ou Estágio Licenciatura.

Dessa forma, espera-se preparar o licenciando para a docência demonstrando, neste sentido, uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes habilidades, saberes, práticas e conhecimentos pedagógicos, que compreendem as metodologias, as práticas de ensino e o estágio supervisionado.

O mesmo não ocorre com a formação docente para o ensino superior. Vimos que a legislação estabelece que, para esse nível de ensino, a preparação deve acontecer nos cursos de pós-graduação, mestrado ou doutorado, não prevendo nenhuma

obrigatoriedade no que diz respeito aos conhecimentos e habilidades pedagógicas. Lembramos que na estrutura curricular de vários cursos de pós-graduação em Música existe a disciplina Estágio Docência, mas ela não é obrigatória.

A literatura que investiga a formação para a atuação no ensino superior vê nisso um grande problema que afeta diretamente a qualidade do ensino; por isso, sugere que os professores, para obter um desempenho adequado da função docente, deveriam ter conhecimentos e habilidades pedagógicas, domínio do conteúdo específico e uma cultura geral para inter-relacionar múltiplas áreas do conhecimento (ver, por exemplo, GIL, 2012).

Gil (2012, p. 17-21) sugere que haja uma integração entre os métodos de ensino e os conceitos do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade.

Nessa perspectiva, os conhecimentos e habilidades pedagógicas que são desejáveis para o docente universitário, podem ser identificados em:

- a) **Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior:** o professor deve ser capaz de estabelecer relações entre o que ocorre em sala de aula com processos e estruturas mais amplas. Isto implica a análise dos objetivos a que se propõe o ensino universitário brasileiro, bem como dos problemas que interferem em sua concretização. E exige conhecimentos relativos à evolução histórica das instituições universitárias e a legislação que as rege.
- b) **Planejamento de Ensino:** a eficiência na ação docente requer planejamento. O professor precisa ser capaz de prever as ações necessárias para que o ensino a ser ministrado por ele atinja seus objetivos. Isto exige a cuidadosa preparação de um plano de disciplina e de tanto planos de unidade quantos foram necessários.
- c) **Psicologia da Aprendizagem:** o que o professor espera de seus alunos é que aprendam o conteúdo da disciplina que pretende lecionar. Nesse sentido, conhecimentos de Psicologia poderão ser muito úteis, pois esclarecem acerca dos fatores facilitadores da aprendizagem.
- d) **Métodos de Ensino:** a moderna Pedagogia dispõe de inúmeros métodos de ensino. Convém que o professor conheça as vantagens e limitações de cada método para utilizá-los nos momentos e sob as formas mais adequadas.
- e) **Técnicas de Avaliação:** não se pode conceber ensino sem avaliação. Não apenas a avaliação no final do curso, mas também a avaliação formativa, que se desenvolve ao longo do processo letivo e que tem por objetivo facilitar a aprendizagem. Assim, o professor universitário precisa estar capacitado para elaborar instrumentos para a avaliação dos conhecimentos e também das habilidades e atitudes dos alunos. (GIL, 2012, p. 20).

A articulação entre esses conhecimentos pedagógicos, a cultura geral e o domínio especializado em um conteúdo teria o resultado de aperfeiçoar e enriquecer a ação docente, se traduzindo em uma formação mais efetiva.

Síntese

A literatura revisada aponta que:

1. Para se ingressar no magistério superior, a única condição exigida pela legislação é ter a titulação de mestre ou doutor;
2. A titulação de mestre ou doutor não é condição *sine qua non* para um ensino eficaz ou de excelência, sendo a falta de didática de seus professores, uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores por pesquisadores da área de educação;
3. Vários autores anseiam por uma mudança na legislação, no sentido de uma maior atenção à formação pedagógica, objetivando a implantação de programas de formação continuada que contemplem a formação pedagógica de docentes;
4. O quadro de professores nas universidades brasileiras como um todo é bastante diversificado no que diz respeito às suas trajetórias, formação inicial e campo de atuação profissional;
5. A principal preocupação dos pesquisadores da área da educação em nível superior enfatiza a pouca e insuficiente formação pedagógica da maioria dos docentes universitários; sendo que os dados do nosso levantamento sobre a formação inicial de 15 professores de violão do Bacharelado em música apontam também nessa direção.

Por todas essas questões, entendemos que não basta ter competência e experiência profissional em uma área específica para se obter bons resultados como professores. Percebemos que há uma discrepância entre as características da formação pedagógica idealizada pelos teóricos da educação pesquisados (ver, por exemplo, MASETTO, 2012; e GIL, 2012) e o atual panorama existente nas universidades brasileiras.

3 APORTE TEÓRICO

Essa pesquisa tem como aporte teórico o conceito de saberes desenvolvido por Tardif (2002), o conceito de práxis proposto por Vázquez (1977) e o conceito de socialização conforme Setton (2003; 2008) e Saraiva (2007). As ideias desses autores fundamentam o modelo teórico proposto no capítulo 6 para compreender a formação pedagógica dos dois professores de violão de curso de bacharelado em música.

3.1 Os saberes

Pesquisas sobre saberes são, também, pesquisas sobre formação. Saberes são construídos, assimilados e apropriados pelos professores ao longo da vida. Essa pesquisa tem como objetivo principal compreender a formação pedagógica de dois professores de violão de curso Bacharelado em música, por isso, compreender a natureza dos saberes utilizados por esses professores se torna fundamental.

Tardif (2002) critica a maneira como é pensada a concepção de saber no âmbito educacional e o uso indiscriminado do conceito nas pesquisas da área de educação. O autor questiona a ideia de que hábitos, intuição, maneiras de fazer e ser, opiniões e qualquer representação cotidiana, seja sinônimo de saber. Assim: “ao tornar-se uma referência obrigatória para uma multiplicidade de jogos de linguagem, essa noção perde todo seu sentido e todo o valor discriminante” (TARDIF, 2002, p. 192).

Apesar de reconhecer ser uma tarefa difícil definir o conceito de saber, o autor aponta alguns caminhos para esclarecer o termo.

Para Tardif, o saber docente é:

Um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro. Segundo essa concepção pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o 'lugar' do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por que razões esse juízo é verdadeiro. (TARDIF, 2002, p.196).

Neste sentido, o saber não reside em representações ou certezas subjetivas, assim como em discursos assertóricos de base empírica, mas implica sempre na capacidade de argumentar que remete à dimensão social, pois o saber é um construto coletivo. Dessa forma, o saber não é apenas um conhecimento empírico, mas se

alimenta de “diferentes tipos de discurso, (principalmente normativos como: valores, prescrições, etc.) cuja validade o locutor, no âmbito de uma discussão, procura estabelecer, fornecendo razões discutíveis e criticáveis” (TARDIF, 2002, p. 197). O juízo sobre a validade (juízo de valor) das argumentações é dado pelo consenso racional dentro de uma comunidade de discussão.

Tardif (2002) identifica quatro tipos de saberes: os *saberes da formação profissional* ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica, que são constituídos pelo conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores, compreendendo, por isso, as teorias da educação e formação, os processos e consequências da ação educacional e didática, os problemas relacionados ao ensino, a aprendizagem e a didática, e as questões sociais e institucionais. Os *saberes disciplinares*, correspondentes às diversas áreas do conhecimento sob a forma de disciplina – esses saberes são definidos e selecionados pela instituição universitária, aceitos pela sociedade e incorporados na prática docente. Os *saberes curriculares* correspondem aos programas escolares dentre os quais os professores devem se ater e procurar suas ferramentas, isto é, os discursos, objetivos, conteúdos e métodos. Os *saberes experienciais*, que são saberes desenvolvidos a partir da própria experiência e através dessa validados, se compõem não só pela experiência individual, mas também pela coletiva, e se manifestam sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Tardif (2002) dá destaque especial aos saberes experienciais, pois na sua visão são os que englobam todos os demais, e que o saber de um docente está intimamente ligado ao lugar onde exercita sua prática como seu ofício cotidiano.

O autor identifica ainda um aspecto dicotômico do saber docente, como sendo individual e social: “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2002, p. 15). Neste sentido, o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002, p. 11).

E é nessa perspectiva, dos saberes docentes como tendo uma natureza social e individual, e a fim de demonstrá-la, que ele situa o saber do professor a partir de seis fios condutores:

- 1) O primeiro diz respeito ao saber e trabalho – “o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2002, p. 16-17). Embora os professores utilizem múltiplos saberes, essa utilização é mediada pelo próprio trabalho que lhe fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas;
- 2) O segundo fio condutor é a diversidade do saber, pois entende que o saber dos professores é plural, composto e heterogêneo, “porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos (...) e de natureza diferente” (id., p. 18), esse fio condutor assinala a natureza social dos saberes docentes, indicando como os saberes provêm da família do professor, da instituição escolar, da universidade, dos pares, de sua própria cultura, enfim da sociedade;
- 3) O terceiro fio condutor é a temporalidade do saber - que reconhece a qualidade temporal do saber dos professores, uma vez que o saber é adquirido ao longo de uma história de vida e de uma carreira profissional. Para Tardif: “dizer que o saber dos professores é temporal significa (...) que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (id., p.20).
- 4) O quarto fio condutor, denominado como a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber, se focaliza nos saberes provenientes da experiência cotidiana de trabalho os quais constituem o alicerce da prática e da competência profissionais. Dessa forma “essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (id., p. 21);
- 5) O quinto fio condutor, saberes humanos a respeito de seres humanos, também chamado pelo autor de processo interativo durante o qual o professor se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana: “procuro compreender as características da interação humana que marcam o saber dos atores que atuam juntos, como os professores com seus alunos numa sala de aula” (id., p. 22);

- 6) O sexto e último fio condutor, saberes e formação profissional, é decorrente dos anteriores, e expressa a necessidade de reformular a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, isto é, a “articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas” (id., p. 23)..

Tomando como bases esses fios condutores, Tardif (2002) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Observa-se em Tardif uma valorização da pluralidade e da heterogeneidade do saber docente, destacando-se a importância dos saberes da experiência. Assim como os saberes disciplinares e curriculares, que tem uma origem externa à ação direta dos professores, os saberes relativos à formação profissional – das ciências da educação e ideologias pedagógicas – são estranhos à produção docente. Em contraste, os saberes experienciais encontram suas origens na prática cotidiana da atividade docente. Eles não provêm das instituições de formação nem dos currículos, e são ligados ao próprio exercício prático da profissão docente, assim como ao meio onde essa prática acontece. Brotam da experiência e são validados por ela:

Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem totalmente nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente? Não, pois essas certezas também são partilhadas e partilháveis nas relações com os pares. (TARDIF, 2002, p.52).

A classificação das tipologias de saberes proposta por Tardif (2002) auxiliará na identificação dos mesmos ao longo da formação pedagógica dos dois professores de violão de curso de Bacharelado em música.

3.2 Práxis

Segundo Vázquez (1977), a *práxis* é a ação transformadora do homem sobre o mundo, o que significa não apenas atividade prática, mas atividade prática sustentada na reflexão. A etimologia dessa palavra, de origem grega, nos remete ao significado *prático*, enquanto na antiguidade designava a ação propriamente dita, mas, de acordo

com o pensamento do autor, esse termo passa a significar uma atividade objetivamente consciente.

Marques e Justos (s.d.), ao comentar sobre o termo apresentado por Vázquez, afirmam que:

Adolfo Sánchez Vázquez apresenta a utilização do termo para designar atividade consciente objetiva, superando o caráter utilitário que o significado *prático* apresenta na linguagem comum. Com isso a práxis é localizada centralmente numa filosofia que não apenas interprete o mundo, mas que atue enquanto elemento do processo de transformação (...). Os produtos ou resultados das atividades podem ocorrer em variados níveis, como a criação de novas partículas, conceitos, instrumentos, obras artísticas ou sistemas sociais. (MARQUES e JUSTOS, s.d., p. 6).

Vázquez (1977, p. 185) afirma que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”, pois a condição primordial é que seja uma atividade conscientemente orientada. Isso significa que essa atividade possui uma dimensão objetiva, mas também subjetiva. Assim a práxis é uma atividade social transformadora feita pelo homem e, na medida em que o homem transforma a natureza é uma atividade transformadora em relação a si mesmo. Portanto as atividades práticas e teóricas tomadas separadamente não são práxis por que “a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 203).

Entretanto, se a teoria sozinha não é capaz de transformar o mundo, “pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

O conceito de *práxis* reforça a indissociabilidade entre teoria e prática, o que se traduz na superação do lugar comum que contrapõe esses dois termos.

Como sublinha Vázquez (1977):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (p. 207).

A *práxis*, entendida como uma relação de mão dupla entre teoria e prática, implica uma perene circularidade que sujeita a atividade prática à teoria que, por sua vez, se transforma e modifica em função das exigências e necessidades da própria atividade prática consciente.

3.3 Socialização

No capítulo 2, a formação é conceituada como o produto da interação indivíduo-sociedade. Essa interação acontece por intermédio de um processo denominado de socialização.

A Socialização é entendida, de acordo com Saraiva (2007), como o processo de internalização da cultura produzida pela sociedade em que o indivíduo nasce e cresce, incorporando o mundo social com seus diversos significados, regras, hábitos de vida, normas e valores morais. A contemporaneidade, na perspectiva de Setton (2003; 2008), adiciona novos elementos para compreender o processo de socialização, que acontece em todos os espaços da sociedade e através da ação de alguns agentes de socialização como, por exemplo, a família, os amigos, a escola, a religião, o trabalho e os múltiplos meios de comunicação. Neste sentido,

a socialização deixa de ser apenas uma noção de integração explicitamente vinculada a uma tradição sociológica para ser vista de maneira mais ampla, como um processo construído coletiva e individualmente e capaz de dar conta das diferentes maneiras de ser e estar no mundo. (SETTON, 2008, p. 2).

Isso significa que o processo de socialização ultrapassa a noção de educação ou processo educativo, tradicionalmente entendido e considerado como prática intencional (consciente e sistemática). Uma série de outras ações que são inconscientes e não intencionais agregam-se a este processo. Assim, tais ações assistemáticas, adquiridas paulatinamente, na família, na escola, no trabalho ou em grupos de amigos, voluntária ou involuntariamente, acabam por contribuir para a formação dos professores na construção das realidades sociais.

O entendimento do conceito de socialização, apresentado na Figura 2, pode ser ampliado da seguinte forma:

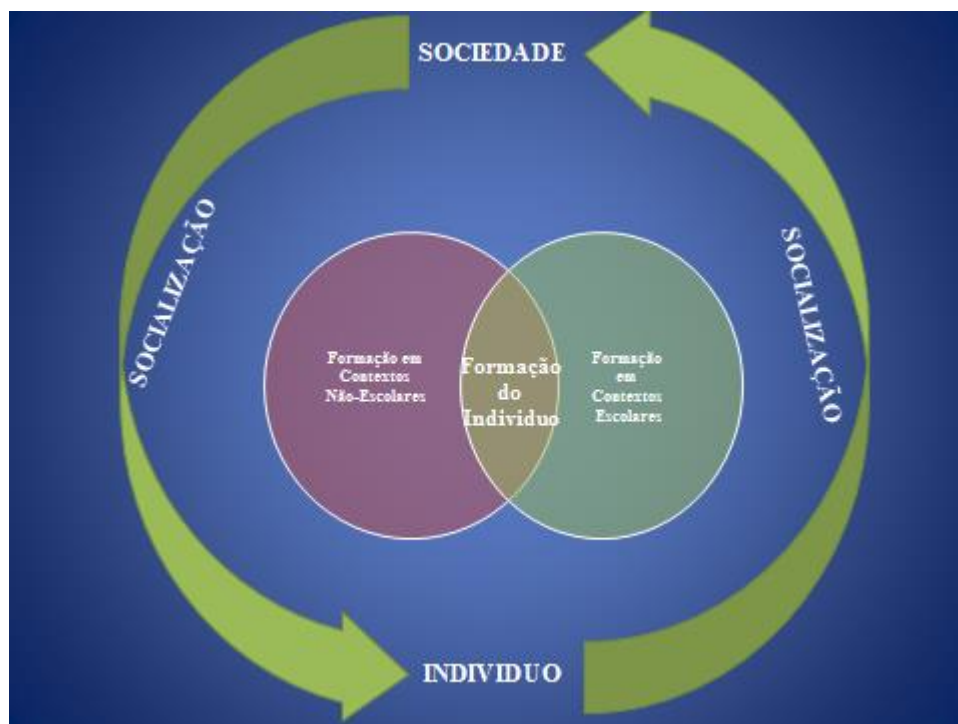


Figura 3: Formação do Indivíduo: o processo de socialização.

Nessa Figura, as setas descrevem a interação entre indivíduo e sociedade nos múltiplos espaços e contextos (escolares e não-escolares) através do processo de socialização.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa. Na primeira parte são delineadas as características do procedimento metodológico escolhido e os motivos que subentendem essa escolha. Na segunda parte é descrito como se deu a escolha dos participantes, assim como a técnica de coleta de dados e os caminhos percorridos para analisá-los.

4.1 Pesquisa Qualitativa

O objetivo principal dessa pesquisa é compreender como se deu a formação pedagógica de dois professores de violão de curso de Bacharelado em música. Assim, a abordagem que melhor se adequou ao objetivo foi a de natureza qualitativa. Este tipo de pesquisa permite “explorar e [...] entender os significados que os indivíduos ou grupo atribuem a um problema social e humano” (CRESWELL, 2010, p. 271). Dentro dessa perspectiva, os dois professores participantes passam a ser entendidos como sujeitos sociais que utilizam as experiências vivenciadas ao longo da vida como instrumentos a serviço do processo de ensino-aprendizagem.

Algumas características da abordagem qualitativa foram verificadas nessa pesquisa, a saber: a coleta das informações, por meio da conversa direta do pesquisador com as pessoas; a análise dos dados de maneira indutiva, criando seus próprios padrões; o foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema investigado; o processo de pesquisa emergente, na medida em que todas as fases do processo podem sofrer mudanças como, por exemplo, o aparecimento de novos dados que podem mudar o rumo da investigação; o relato holístico do problema investigado, no sentido de identificar os múltiplos fatores envolvidos em uma situação específica. (CRESWELL, 2010, p. 210-211).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o objetivo primordial de uma pesquisa qualitativa é compreender melhor o comportamento humano. Desta forma os pesquisadores qualitativos:

tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica, por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano, que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Nesta pesquisa a abordagem qualitativa foi adotada por consentir procedimentos metodológicos que atendem aos objetivos propostos de buscar entender e descrever, de maneira global e dinâmica, a constituição da formação pedagógica dos dois professores de violão. Buscou-se levantar qual o significado existente nas interações que foram acontecendo entre as dimensões familiar, escolar e profissional, e questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

4.2 Estudo de caso múltiplo

O método adotado como estratégia de pesquisa foi o estudo de caso, que, devido à quantidade, foi classificado de casos múltiplos (YIN, 2005; GIL, 2009). Essa escolha deve-se ao fato do estudo de caso fundar-se “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89).

Conforme Yin (2005), o estudo de caso é próprio para a construção de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real.

O estudo de caso único e o estudo de casos múltiplos são variantes dentro da mesma estrutura metodológica (YIN, 2005, p. 68). Entretanto, essa variação impõe que “por outro lado, uma pesquisa com múltiplos casos requer uma metodologia mais apurada e mais tempo para coleta e análise dos dados, pois será necessário reaplicar as mesmas questões em todos os casos.” (GIL, 2002, p. 139).

Dessa forma, ao se repetir o mesmo estudo em uma unidade diferente, precisamos de ferramentas analíticas eficazes para se estabelecer as comparações, exigidas para responder à nossa pergunta de pesquisa, entre as duas unidades pesquisadas.

4.3 Os participantes

Foram convidados dois professores de violão de curso de Bacharelado em música de universidades públicas da região Sudeste para colaborar com a pesquisa. Esses professores atendiam aos seguintes critérios: ser professor efetivo do curso de Bacharelado em Violão e ter formação inicial em curso de Bacharelado em Música.

Para garantir o anonimato, foram utilizados pseudônimos, tanto para os participantes, quanto para qualquer outra pessoa e lugar citados nas entrevistas como, por exemplo, instituições, cidades, países e professores dos participantes.

O primeiro participante, na ordem cronológica de realização de entrevista, é o professor Júlio, que é Bacharel em violão, Mestre em Artes e Doutor em Musicologia, com oito anos de prática docente em universidades.

O segundo, Davi, é Bacharel em violão, Mestre e Doutor em Musicologia. Tem sete anos de prática docente em universidades.

4.4 Coleta de dados

Entrevista

Como técnica de coleta de dados foi escolhida a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações, além de uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado, tornando possível a captação imediata das informações desejadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Nessa pesquisa, o objetivo da entrevista semiestruturada foi levantar informações sobre a formação pedagógica dos dois professores participantes. O roteiro (Apêndice 1) foi organizado em quatro blocos: 1) Dados gerais (idade, tempo de serviço como docente, ano de conclusão da graduação e pós-graduação); 2) Experiências anteriores à graduação (a vida familiar e as experiências musicais ocorridas); 3) Experiências na graduação e na pós-graduação (formação inicial e continuada, percurso profissional, lembranças marcantes dos professores, motivos das escolhas acadêmicas, influências do percurso acadêmico nas práticas pedagógicas atuais); 4) Docência superior no curso de Bacharelado/violão. Neste bloco são abordados os desafios e problemas enfrentados no início da carreira, o porquê da escolha, concepções sobre ser professor de violão no Bacharelado, os saberes envolvidos.

A pertinência do roteiro foi avaliada por meio da submissão do mesmo ao parecer de dois pesquisadores com experiência no uso dessa técnica de coleta de dados, que fizeram comentários e deram várias sugestões para modificar e/ou acrescentar novas perguntas.

As entrevistas foram agendadas com antecedência, no período entre dezembro/2012 e janeiro/2013, em local e horário pré-determinados pelos participantes. A primeira entrevista, com o professor Júlio, aconteceu no dia 29 de janeiro de 2013 e teve duração de 4 horas. A segunda entrevista, com o professor Davi, aconteceu no dia 27 de março de 2013 e teve duração de 2 horas e meia.

As entrevistas foram gravadas no computador utilizando-se o *software Reaper*, disponível gratuitamente na internet².

Foi criado um caderno de entrevistas contendo a transcrição integral das mesmas para auxiliar nas referências das falas dos participantes no capítulo de análise dos dados. A transcrição das entrevistas foi enviada aos participantes, convidando-os a fazer eventuais correções e/ou modificações que julgassem necessárias, o que é, juntamente com a garantia de manter o anonimato, um compromisso ético para com os participantes.

As entrevistas passaram por um processo de textualização, conforme as orientações metodológicas de Gattaz (1996). Este procedimento foi adotado por ser a linguagem escrita diferente da linguagem falada. Assim:

na transcrição literal há inúmeras frases repetidas, enquanto outras são cortadas pelo entrevistando ou pela qualidade da gravação; há muitas palavras e expressões utilizadas incorretamente, devido à própria dinâmica da fala, da conversa informal - que é o que tentamos fazer das entrevistas. Há estrangeirismos, gírias, palavras chulas, ou seja: termos que são bastante [sic] distintos quando falados ou escritos. (p. 136).

Gattaz (1996) utiliza dois conceitos da linguística para fundamentar a textualização: a ‘transcrição’ e o teatro de linguagem. Nessa pesquisa se faz uso somente da ‘transcrição’, pois emergiu a necessidade de reformular as transcrições literais para torná-las compreensíveis ao leitor e evitar constrangimento ao entrevistado. Neste sentido,

o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir esta desigualdade através da *transcrição* [grifo nosso]. Processa-se então uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos serão retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente dito seja dito. (p. 136).

Portanto, as falas dos professores participantes da pesquisa são apresentadas no capítulo “Apresentação e análise dos dados” de forma textualizada.

4.5 Análise dos dados

Os dados da entrevista foram organizados e interpretados por meio da identificação de unidades gerais de significado, entendidas como palavras, frases e

² <<http://www.reaper.fm/download.php>>.

comunicações não-verbais e paralinguísticas³, que expressam um significado único e coerente (HYCNER, 1985).

Foram seguidos os procedimentos sugeridos por Strauss e Corbin (2008), que consistem em “*conceitualizar e reduzir* os dados, *elaborar* categorias em termos de suas propriedades e dimensões, e *relacioná-los* por meio de uma série de declarações preposicionais” (p.24).

Esses procedimentos são o resultado de dois tipos de codificação. O primeiro é o de *codificação aberta* (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 103-121), por meio do qual são identificados os conceitos, e cujas propriedades e dimensões são descobertas nos dados. O segundo, chamado de *codificação axial* (STRAUSS e CORBIN, 2008, p. 123-141), é o processo que permite relacionar categorias às suas subcategorias, por isso “chamado de ‘axial’, porque ocorre em torno do eixo de uma categoria, associando categorias ao nível de propriedades e dimensões”. (2008, p. 123).

Esse processo resultou na identificação de quatro categorias apresentadas na Tabela 1.

Categorias	Descrição
1. Contexto não-escolar	É analisada a formação que acontece mediante a interação do sujeito com o ambiente familiar, os amigos e a prática do autodidatismo;
2. Contexto escolar	É analisada a formação que acontece mediante as experiências e apropriações oriundas de toda e qualquer interação social ligada à instituição escolar;
3. Influências pedagógicas	São analisadas as interações que influenciaram o sujeito em relação a todo e qualquer aspecto ligado ao processo ensino-aprendizagem;

³ São exemplos de comunicações não-verbais e paralinguísticas a entoação, as pausas e as ênfases. (HYCNER, 1985, p. 281).

4. Prática e concepções pedagógicas	São analisadas: a prática pedagógica propriamente dita do sujeito, como sua identidade profissional, as dificuldades enfrentadas e os desafios enquanto professor de violão. São descritas suas concepções no que diz respeito à pedagogia, ao perfil, às características e às competências que deve possuir o professor de violão.
-------------------------------------	---

Tabela 1. Categorias para análise.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo apresentaremos a análise dos dados coletados através das entrevistas realizadas com os professores Júlio e Davi. Com isso, espera-se responder à pergunta de pesquisa: Como se deu a formação pedagógica de dois professores de violão que atuam em cursos de Bacharelado em música?

5.1 Contexto não-escolar

O percurso inicial da formação de Júlio e Davi deu-se no contexto não-escolar, formado pelas influências e experiências significativas da relação entre amigos e/ou do ambiente familiar e através de canais que estão fora dos "muros institucionais/acadêmicos".

Nesse contexto, Júlio começou a estudar violão por volta de nove anos de idade. O ambiente familiar foi extremamente propício, pois as duas irmãs mais velhas eram violonistas e professoras de violão, tendo na pessoa da mãe, grande incentivadora. Ele teve as primeiras aulas de violão com a irmã mais velha que é diplomada em violão no Conservatório e ainda hoje, professora de violão em uma escola de música de sua propriedade. Mas o começo foi trilhado sozinho:

Penso que, como 'todo o mundo', o início foi um pouco autodidata, apesar de ter duas professoras de violão popular na família: minhas irmãs. Foi praticamente um processo instantâneo no contato com elas, mas com 9/10 anos de idade, já tive algumas aulas de violão popular naquele esquema familiar em que sempre a coisa é levada de uma maneira não séria. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 1).

A mãe de Júlio também tocava violão e conforme seu relato: "me ensinou algumas coisinhas" (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 3). Em geral é dela que veio o gosto pela música de Júlio como da família toda, pois incentivou todos seus filhos a "aprender alguma coisa de música" (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 3).

Já o início do estudo do violão de Davi foi diferente, começou aos 14 anos de idade e diretamente com um professor particular:

Comecei do zero com um professor de música popular, aprendendo acordes e acompanhamento de canção. Depois, ele me encaminhou para um professor de violão erudito com o qual estudei 2 anos; logo após esse período eu ingressei na universidade. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 2).

O ambiente familiar de Davi foi também estimulante e propício ao seu desenvolvimento musical. Dois irmãos mais velhos, com 8 e 12 anos de idade de diferença, tocavam violão e cantavam música popular. Davi relata, entretanto, não ter certeza se a escolha do violão se deu pelo contato com os irmãos:

Meu irmão mais velho estava tendo aula com esse professor, e eu, na verdade, gastava muito tempo ouvindo música nessa época - meu entretenimento principal era ouvir música - por isso, tinha vontade de aprender, e no momento que meu irmão mais velho começou a fazer aula, para mim, foi um caminho natural fazer aula também. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 2).

Por outro lado, a escolha do violão de Júlio se deu, em um primeiro momento, como opção para melhorar a *performance* na guitarra. Júlio afirma:

Eu imaginava que me tornaria um instrumentista melhor na guitarra se fizesse violão e, no meu círculo de amigos, todos acreditavam nisso também, então, naturalmente alguns entraram no violão erudito pra melhorar suas *performances* na guitarra; uns prosseguiram com essa intenção e eu fui me apaixonando pelo violão. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 2).

Através dessa rede de amigos, de época anterior ao seu ingresso no conservatório, e por essas concepções acerca da guitarra, Júlio começou a estudar sozinho alguns métodos, de H. Pinto vol. 1 e 2⁴ e de Mário Mascarenhas⁵, aprendendo a ler música e algumas posições dos acordes. Isso foi expresso na seguinte fala:

Um ano antes de entrar no conservatório, e com muita vontade de estudar violão erudito, eu já havia aprendido por conta própria os dois métodos de H. Pinto por inteiro e de Mário Mascarenhas, se não me engano ‘Minhas primeiras notas no violão’. Basicamente o ano que antecedeu minha entrada no conservatório, já sabia ler um pouco e já sabia tocar contrastes e posições. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 1-2).

Percebe-se nas palavras de Júlio o autodidatismo como processo principal de aprendizagem do instrumento, e, pelos métodos que Júlio relata ter estudado, se deduz que foi bem sucedido. No caso de Davi, ao contrário, temos uma tentativa de autodidatismo com o violão que não deu resultados: “eu cheguei a tentar aprender

⁴ Henrique Pinto foi um dos mais importantes violonistas e pedagogos brasileiro do século XX. Em 1978 publicou dois livros, o primeiro: **Iniciação ao Violão: Princípios Básicos e Elementares para Principiantes**. São Paulo: 1978; trata o ensino do violão de forma sistemática, levando em consideração fatores psicológicos, musicais e técnicos do aluno, desde a postura ao desenvolvimento técnico das mãos, além de iniciar o trabalho teórico de leitura. No segundo: **Iniciação ao Violão: Complemento à iniciação ao violão**. São Paulo: 1978; são apresentados outros assuntos, como o conceito de técnica, concentração, relaxamento, leitura à primeira vista e breves biografias de alguns importantes compositores para violão.

⁵ Mário Mascarenhas foi autor de métodos fáceis para iniciantes ao piano, violão e flauta, muito populares nas décadas de '80 e '90. Ainda hoje circulam em escolas de música e conservatórios.

sozinho, quando tinha uns 12 anos, mais ou menos, com acordes e tal, mas não consegui”. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 3). O autodidatismo ou autoaprendizagem, aqui, pode ser entendido como uma prática educacional dentro da qual o aluno exerce uma autonomia e um controle pleno, isto é,

a interação do indivíduo com múltiplos ambientes de aprendizagem, permitindo-lhe o envolvimento ativo no processo de aquisição de conhecimentos e habilidades...[que] se constitui como uma prática de aprender música que se estabelece fora do contexto da educação escolar. (GARCIA, 2011, p. 55).

Davi teve dois professores de violão particulares antes de ingressar, aos 17 anos de idade, no curso de música da universidade. O primeiro foi um professor de violão popular com quem estudou por mais ou menos um ano. Em seguida, Davi começou a interessar-se pelo repertório erudito e pelo violão enquanto instrumento solista:

Em casa eu ouvia os *LPs* de Sebastião Tapajós, de Baden-Powell, de Toquinho e de música erudita. Tinha também *LPs* de Bach e Junqueira Lima. Assim, comecei a me interessar para esse tipo de repertório, mas foi um interesse natural, não sofri influências sobre isso. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 4).

O então professor de violão popular o encaminhou para outro, com perfil apto às suas exigências. Com esse outro professor, Davi estudou por dois anos antes de sua entrada na Faculdade de Música.

As Figuras 4 e 5 sintetizam os percursos dos professores Júlio e Davi no contexto não-escolar:

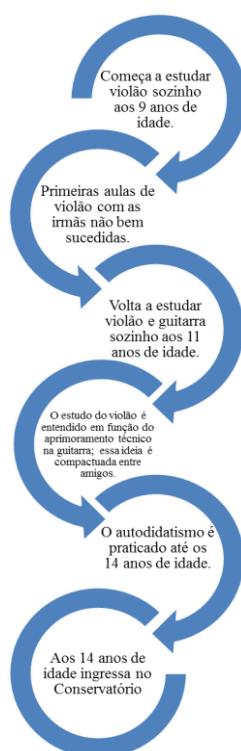


Figura 4: Percurso da Formação do professor Júlio em Contextos Não-Escolares.

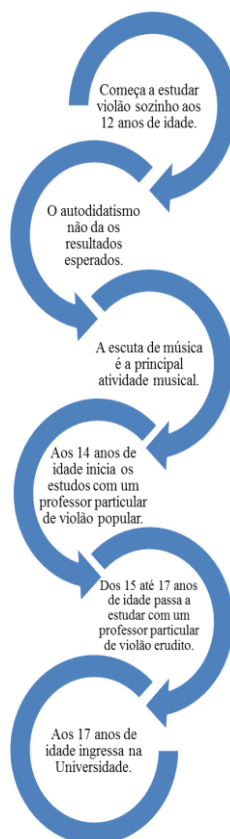


Figura 5: Percurso da Formação do professor Davi em Contextos Não-Escolares.

Em resumo, Júlio começou a estudar violão sozinho aos 9 anos de idade. Entre os 9/10 anos teve algumas aulas de violão popular com as irmãs mais velhas, sem obter bons resultados. Então, passou a estudar sozinho até os 14 anos de idade. Já Davi, com 12 anos de idade, tentou estudar violão sozinho, sem êxito. Aos 14 anos de idade começou a fazer aula particular com um professor de violão popular e, em seguida, aos 15 anos de idade, com um professor de violão erudito, indo até seus 17 anos de idade, quando ingressou na Universidade.

Para ambos, o ambiente familiar serviu de auxílio e foi propício ao estudo da música e do violão em particular, pois esse instrumento estava fortemente presente no dia-a-dia deles.

5.2 Contexto escolar

O início do estudo em um contexto escolar se deu em épocas diferentes para os dois professores. Aos 14 anos de idade, Júlio ingressa no curso livre do Conservatório, enquanto Davi ingressa no curso de música de uma universidade da região Sudeste, aos 17 anos de idade.

Para Júlio, o ingresso no conservatório significou a confirmação da escolha do instrumento principal. Ao ser questionado sobre o porquê da escolha definitiva pelo violão, ele diz: “acredito que tenha sido uma escolha muito minha (...) eu tinha alguma admiração que não conseguia explicar pelo violão erudito apesar de querer tocar guitarra”, mas, podemos encontrar uma possível explicação em outra fala:

Eu tinha escutado algumas passagens, o som do violão me atraía e também a habilidade de tocar linhas melódicas e se acompanhar. Hoje vejo claramente que me atraía porque eu via isso como algo de outro mundo, algo impossível de se fazer ao violão. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 3).

A “admiração” e “escolha” pelo violão levam Júlio a procurar um ensino formal do instrumento, cuja consequência foi seu ingresso no Conservatório de Música, instituição presente em sua cidade natal. Diversamente, para Davi, o ingresso na Faculdade de Música se deu em virtude do incentivo recebido pelo professor de violão erudito: “foi esse professor que me deu a coragem para fazer o curso de música, ele realmente me apoiou, e é difícil convencer seus pais que você quer fazer música” (DAVI, 2013, p. 5).

Osmar, professor de Júlio no conservatório, teve forte influência em sua escolha, como podemos observar na seguinte fala: “após entrar no Conservatório, a escolha do violão como instrumento principal, sem dúvida, foi influenciada pelo meu professor, que fez com que me apaixonasse pelo instrumento” (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 3).

Júlio considera o professor Osmar “importantíssimo” em sua vida, alimentando sua paixão pelo violão, e de alguma forma influenciando-o na escolha do curso de bacharelado em violão. Até iniciar seus estudos no Conservatório, ele gostava de violão, na medida em que era ainda enxergado como um meio para se aprimorar na guitarra, mas começando os estudos, o violão se transformou em instrumento principal. “Minhas mudanças de intenções entre estudar o violão porque queria melhorar na guitarra e estudar violão porque queria o violão, realmente se devem a esse meu primeiro professor, Osmar” (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 3)

Júlio ingressou no curso de bacharelado em violão em uma universidade localizada na região Sudeste. A fala seguinte descreve bem essa fase da formação violonística e profissional de Júlio: “Essa é uma fase em que se tomam decisões baseadas no que nós acreditamos; tinha clareza que queria seguir como músico, como violonista”. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 8).

Em relação ao professor Davi, como já visto, a escolha do violão se deu desde o princípio e a motivação para continuar estudando violão em nível superior, assim como para o professor Júlio, se deve a seu professor de violão erudito.

Podemos afirmar que a confirmação do violão como instrumento principal pelos participantes foi influenciada pelos próprios professores.

Durante o bacharelado, Júlio indica como importante para sua formação como instrumentista seu professor de violão Allison, como também outros professores ligados às disciplinas de análise musical. Especificamente o de violão é considerado importantíssimo tanto quanto o seu professor do Conservatório: “eu acredito que a justiça em termos dessa distinção seria 50% pra cada um”. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 8).

Júlio cita mais dois professores que foram importantes para ele durante a graduação: o professor de Estruturação Musical e o professor de Harmonia e Contraponto. Nessa época, Júlio começa a perceber um forte interesse para a composição.

Para o professor Davi, as lembranças mais marcantes durante a graduação são relacionadas à sua professora de violão e ao seu professor de música de câmara, sendo que as principais experiências artísticas durante a graduação foram atuando em concertos de música de câmara.

Percebemos que durante a graduação os professores mais importantes para Davi ministravam disciplinas relacionadas à *performance* musical, enquanto para Júlio existe um duplo interesse: pela *performance* e por disciplinas teóricas ligadas à composição.

Em relação à pós-graduação, Júlio cursou Mestrado em Artes e Doutorado em Musicologia. Com relação aos professores importantes durante o período da pós-graduação, na fala de Júlio podemos perceber dois lados de sua atuação profissional, pois os professores destacados são citados como influentes enquanto compositor e também enquanto professor de violão. Evidencia-se aqui uma mudança no que diz respeito ao rumo da formação profissional, como transparece na seguinte fala:

Eu ainda alimentava algum desejo de ser um intérprete de carreira na graduação, mas, na pós-graduação, isso ‘caiu por terra’. Enfim, é na própria carreira - na pós-graduação, no mestrado -, que a gente vai se moldando com algumas questões acadêmicas, e embora não tenha cursado algumas disciplinas pedagógicas, como falei, já fui pensando que queria me tornar professor de ensino superior. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 18).

Dentro dessa nova perspectiva profissional, Júlio não menciona os nomes das disciplinas ministradas por esses professores importantes, indicando-as como genericamente ligadas às disciplinas de Estruturação e Análise musical.

Eis alguns exemplos:

- a) Esse professor foi importante pra mim, não tanto em relação às ferramentas aprendidas com ele, mas com as quais tomei consciência. Pensar-analisando, ouvir-analisando: poder ouvir o aluno em sala de aula e analisar o equilíbrio do discurso dele. Já fazia isso naturalmente, o que esse professor fez foi, como se diz no popular, ‘dar nomes aos bois’ instantaneamente com muita facilidade, inclusive, revendo conceitos de estrutura. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 16).
- b) Na pós-graduação, de certa forma, o meu orientador - que é compositor - me deu a ideia de continuar pensando também no estruturalismo como ferramenta para lidar com meu tema. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 15).

Essas falas refletem a importância das disciplinas de cunho harmônico-analítico-formal na construção da identidade profissional de Júlio, seja como professor

(fala “a”), seja como compositor (fala “b”). Na primeira fala, entendemos que, ao cursar a disciplina, Júlio traz à consciência os procedimentos de ensino que eram desenvolvidos de forma intuitiva. A segunda fala nos faz refletir sobre as temáticas pesquisadas na pós-graduação, isto é, se elas mantêm uma ligação direta ou não com a prática de ensino ou com interesses “mais particulares”, por isso, não necessariamente relacionados ao ensino.

Enfim, podemos perceber como nesses três períodos Júlio identifica, de forma clara, quais professores e porque são mais influentes e importantes para sua formação.

O percurso de Davi, anterior à entrada na pós-graduação, foi diferente do percurso de Júlio. Enquanto o segundo ingressou na pós-graduação logo após a conclusão da graduação, Davi, após ter terminado o bacharelado em violão, estudou durante quase cinco anos no exterior. Nesse período, teve exclusivamente aulas de violão com dois importantes violonistas, um na Alemanha e outro na França. Voltando ao Brasil, cursou o mestrado e doutorado em Musicologia, ambos relacionados à prática interpretativa, em uma temática ligada ao violão, conforme se vê nesta transcrição de sua entrevista: “no mestrado trabalhei com a transcrição da sonata, prelúdio e solo do Debussy, algo já começado enquanto estava na Europa”. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 13).

Davi menciona os professores europeus como os mais importantes para sua formação enquanto instrumentista: o professor alemão, no tocante a refinação da sonoridade, e o francês, com a preocupação em relacionar a linguagem instrumental com a linguagem característica de cada época junto à postura. Portanto, pode-se considerar a formação de Davi, durante esses cinco anos, como focada no instrumento.

Durante a graduação e pós-graduação, Júlio e Davi, não cursaram disciplinas de cunho pedagógico.

As Figuras 6 e 7 sintetizam os percursos dos professores Júlio e Davi no contexto escolar:



Figura 6: Percurso da Formação do professor Júlio em Contextos escolares.

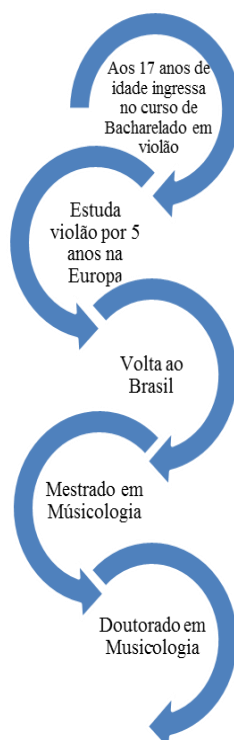


Figura 7: Percurso da Formação do professor Davi em Contextos escolares.

5.3 Influências pedagógicas

A descrição que Júlio e Davi fazem da maneira que seus professores conduziam as aulas nos indica de que forma eles foram ou não influenciados por tais docentes. Por exemplo, uma das lembranças marcantes que Júlio tem do professor do conservatório é que “as aulas eram práticas” e ele não deixava que seus alunos conhecessem a dificuldade das obras que estudavam. Júlio explica: “em não sabendo que as obras eram difíceis talvez a gente conseguisse tocá-las, porque não teria o obstáculo da dificuldade”. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 4-5). De forma similar, o professor de violão erudito de Davi, trabalhava o estudo do repertório: “Ele me fez ler muitas coisas do Villa-Lobos, eu tocava Paco de Lucia; o que acho mais importante é o fato de ele ter me incentivado a me jogar para as peças.” (DAVI, 2013, Entrevista, p. 5).

Percebe-se, através dessa maneira de enfrentar o repertório, o entendimento pedagógico de não declarar as dificuldades intrínsecas das peças para, como consequência, não gerar receio no aluno em executá-las. Portanto, existe aqui uma relação entre a escolha do repertório e uma estratégia didática, pois os participantes demonstraram preocupação com a não explicitação das dificuldades técnicas que determinadas peças carregam.

Assim Júlio descreve seu professor:

Ele não classificava as obras em níveis de dificuldade, e não nos deixava conscientes do que estávamos tocando, apenas tocávamos e ele tocava praticamente tudo em aula, melhor ou pior, com a técnica em dia ou não, mas ele tocava tudo. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 5).

E assim Davi descreve seu professor:

Arriscar-me em pouco tempo, num repertório bastante ambicioso, teve a vantagem de me permitir perder o medo dessas peças, mas isso trouxe desvantagens também, como estar tocando coisas das quais eu não tinha uma compreensão musical e mesmo maturidade técnica para tocar. Mas eu vejo que às vezes isso é melhor do que o medo, porque as pessoas que tem medo de tocar um repertório mais complexo acabam nunca chegando nesse ponto, porque pensam “ah! isso eu não tenho condições de tocar”, e, enfim, não trabalham para conseguir tocá-las. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 5).

A replicação de modelos consiste num aspecto fundamental na prática de ensino para os dois participantes. Júlio considera seu professor do conservatório importante para sua formação seja como violonista, seja como professor. Ele mencionou

reproduzir, de alguma maneira, a ênfase prática das aulas desse professor, tornando-o um modelo.

É um modelo, mas eu não consigo executar de maneira exata como ele fazia. Eu não consigo fazer de uma forma tão intuitiva, então eu faço de uma forma mais racional, eu racionalizo aquilo que ele fazia; com certeza é um modelo sim. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 6).

Comparando os professores do Conservatório e da Graduação, Osmar e Allison respectivamente, Júlio diz que eles tinham alguma maneira parecida de conduzir as aulas de violão, mas existiam algumas diferenças:

Embora o Allison também fizesse muita coisa intuitiva, tinha um respaldo de um estudo muito mais recente das peças e das metodologias. E, ele nos deixava evoluir dentro da concepção de ensino dele; isso até enxergo hoje, apesar de não saber se concordo (muito) ou se eu gosto (muito), mas era muito bom poder não ter consciência do que estava acontecendo e de repente ‘olhar pra trás’ e ver o quanto a gente tinha melhorado no embate com as peças. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 9).

O professor Allison também influenciou pedagogicamente Júlio, enquanto professor, especialmente no início de carreira. Ele foi considerado o modelo mais próximo.

Questionado se o professor Allison o influenciou a se tornar professor, podemos identificar os seguintes aspectos na resposta de Júlio:

- a) Maior exigência relacionada ao curso universitário, isto é, identificando uma maior “exigência formal” na universidade, se comparado com o conservatório:

O meu modelo mais adotado era mais próximo do Allison do que do Osmar, sobretudo no começo, porque era uma relação diferente, o Allison também era muito exigente, mas uma exigência mais formal de um curso universitário. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 9).

- b) Transposição de princípios, isto é, a capacidade de generalizar conceitos e dimensões transpondo-os de uma obra para outra:

[Allison] me fez enxergar certa interdisciplinaridade entre Carcassi⁶ e peças do séc. XX, mostrando a aplicação de uma abordagem de análise nas peças do século XX, de modo que nós enxergássemos nela os elementos musicais muito claros como os víamos no Carcassi. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 10).

- c) Avanços técnico-musicais intuitivos (não conscientes):

A gente evoluía sem exercitar demasiadamente o raciocínio sobre uma análise harmônica de um trecho da música, ou sem exercitar

⁶ Júlio se refere ao seguinte método: CARCASSI, Matteo. 25 Estudos Melódicos e Progressivos, Opus 60.

exatamente qual era a possibilidade de fraseado; ele simplesmente anotava o fraseado que queria, ou seja, a gente não tinha consciência desses aspectos musicais finais, eu tinha consciência basicamente só daquilo que ele deixava ter consciência; tanto é que a gente demorava a ver algum resultado, a ter consciência do próprio resultado; mas quando a gente percebia, ou enfrentava peças antigas do nosso próprio repertório de graduação, é que a gente via o tamanho do salto que nós tínhamos dado. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 10).

Allison também utilizava mais técnica aplicada que pura, ou pelo menos a técnica aplicada era considerada mais importante.

O foco dele era a racionalidade; ele lidava com alguns aspectos de digitação, de técnica; ele adotava um pouco de técnica pura, e adotava técnica aplicada ao repertório. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 9).

Assim, Júlio descreve a maneira que o Allison entendia a técnica aplicada nos 25 estudos op. 60 de Matteo Carcassi:

Ele [Allison] tratava de todos os aspectos técnicos existentes nos estudos, um texto musical muito claro, muito óbvio, e até muito simples, para depois serem aplicados em repertórios mais avançados; Carcassi então estava sendo encarado como uma técnica aplicada. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 9-10).

Durante a graduação e a pós-graduação não foi apenas o professor de violão importante e influente para Júlio; outros também foram considerados importantes e relacionados à maneira como ele ministra as aulas hoje, especialmente no tocante à análise da forma musical: “como professor de música hoje, como professor de violão, a minha aula é baseada num tipo de análise formal” (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 15), sendo que o conteúdo estudado durante sua formação inicial graduação/pós-graduação que hoje o ajuda enquanto professor de violão no ensino superior é identificado nas disciplinas de análise musical: “basicamente os conteúdos de análise, para ser bem objetivo, sobretudo o conteúdo de análise, a parte os conteúdos técnicos e musicais relativos ao instrumento” (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 19-20).

É possível identificar duas vertentes integradas no ensino de Júlio: (1) relacionada à sua forma de pensar enquanto compositor e (2) relacionada ao pensar enquanto violonista. Na primeira, encontramos uma atenção especial à análise da forma musical: estrutura, harmonia e fraseado. A partir dessa análise, Júlio avalia o discurso musical desenvolvido no/com o violão, tornando-se uma categoria de orientação didática no ensino. Na segunda, percebe-se uma preferência para um estudo do violão que privilegia a técnica aplicada, dessa forma os aspectos técnico-violonísticos são

desenvolvidos em um “contexto musical”, isto é, utilizando a técnica para o estudo do repertório e não como atividade isolada.

O professor Davi relata que, entre os professores da época da graduação, quem mais influenciou sua atual maneira de ministrar aulas foi sua professora de violão. Conta-nos que suas aulas se baseavam muito na questão da diferenciação na abordagem do repertório. Por exemplo, estudando uma peça renascentista o aluno devia aprender a ler a tablatura; nas peças barrocas, o aluno era estimulado a incorporar elementos da técnica de alaúde ao violão; e a música espanhola trazia na prática de estudo elementos peculiares dessa música como o *rasgueado*⁷; enfim, “era muito atenta a aplicar o que hoje em dia chama-se *Performance Practice* de outras épocas, para o violão” (DAVI, 2013, Entrevista, p. 6). Perguntado se essa maneira de ensinar utilizada pela professora da graduação o influenciou, Davi respondeu:

Sem dúvida! A partir do momento que se entra em contato com essa dinâmica, não dá mais para ignorá-la. Acho que sua forma de ensinar é mais dogmática do que a minha, porque procuro sempre conciliar a questão de aprender as práticas interpretativas de cada época e aplicar ao violão, mas de forma menos dogmática. Eu não me preocupo tanto com a questão mecânica em si, me preocupo mais com o resultado musical. Mas a preocupação está lá. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 6).

Como já relatado, depois da graduação, Davi estudou violão por quase cinco anos em duas escolas de música da Europa com dois professores. Ambos são considerados muito importantes para sua formação, seja como violonista, seja como professor.

Davi identifica a influência do professor alemão em dois aspectos estudados: primeiro, o refinamento da sonoridade com o objetivo de adquirir o controle do som no violão; e o segundo, a utilização (ou aprendizado) do *legato*, isto é, “projetar a melodia de uma forma linear, encontrar o equilíbrio entre as notas e conectar frases de forma que o discurso musical seja bastante claro” (DAVI, 2013, Entrevista, p. 8).

Especialmente, desde o início, o primeiro aspecto é o que Davi trabalha com seus alunos:

Eu trabalho de outra forma, mas realmente o primeiro aspecto que trabalho com os alunos que entram aqui é a sonoridade, que é a

⁷ O *rasgueado* é uma típica maneira de tocar o violão no estilo flamenco. Se realiza através de um golpe rápido com a mão direita em direção das setas assim como indicadas na partitura. O *rasgueado* é utilizado não somente no repertório flamenco, mas também naquele clássico. GILARDINO, Angelo. La Notazione. In: CHIESA, Ruggero (ed.). La Chitarra. Milano: EDT, 1990. p. 134.

primeira meta básica para o concertista, assim, sem isso, acaba limitando todo o resto. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 8).

Percebe-se que, no entendimento de Davi, e da mesma forma, para o professor alemão, estudar e desenvolver a sonoridade são uma etapa fundamental para um violonista. Dessa forma, Davi reproduz essa concepção, mas, ao mesmo tempo declara trabalhar esse aspecto de maneira diferente:

Meu professor trabalhava bem diferente de como eu trabalho, ele se concentrava muito na questão do ataque - como você puxa a corda -, e às vezes ele fazia você tocar como se estivesse segurando uma paleta (...). Eu peço muito atenção na questão da postura (...) a questão da angulação, por exemplo, o toque frontal sem apoio é extremamente brilhante, tem-se muita ponta e pouco corpo, então tem que equilibrar; eu ensino o aluno a perceber isso, girando os dedos aos poucos, até chegar um momento em que, porque se você girar demais, fica impossível tocar. Tem outro aspecto importante, que é a questão da unha: presto muito atenção ao formato da unha dos alunos, ensino a lixar e muitas vezes lixamos durante as aulas até que aprendam o formato. Outra coisa que é preciso observar em relação às cordas é a forma como se encaixarão nas unhas, pois algumas vezes se deixa a unha com um lado mais alto do que o outro, dada a questão do lado em que se toca, e pode ter um efeito em que há um ataque duplo e isso gera ruído. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 8-9).

Questionado se a concepção sobre como trabalhar a sonoridade foi resultado de sua reflexão, Davi responde: "eu diria que sim, porque em relação às unhas em específico, nos métodos que eu conheço não li nada a respeito" (DAVI, 2013, p. 10). Portanto, isso remete a um processo de reelaboração e readaptação de conteúdos didáticos consequentes de uma reflexão pessoal.

Depois da experiência na Alemanha, Davi passou a estudar com outro professor, em um conservatório francês. Segundo Davi, este professor tinha uma visão muito diferente do professor alemão. Ele era (é) um violonista mais "tradicional", assemelhando-se, em alguns aspectos de sua abordagem, com sua professora de graduação, dando ênfase à preocupação de aproximar a linguagem instrumental de cada época para o repertório do violão. Segundo Davi, o professor francês pensava na música estruturalmente, relacionando o repertório violonístico ao repertório sinfônico e camerístico. Por último, mas não menos importante, Davi também trouxe de suas experiências, a questão da postura corporal, que ele relata trabalhar também com seus alunos, como sentar, prestar atenção para não ter tensões em algum lugar do corpo.

Questionado sobre o que utiliza atualmente em sala de aula, relacionado à experiência com o professor francês, Davi responde:

Eu acho que a questão analítica, de realmente observar as estruturas musicais, e, ao mesmo tempo, tentar ter uma visão global do que se está tocando. Também ter em mente que o repertório estudado tem uma relação estética com a música daquela época; então, é importante você ter referências sonoras disso, procurar, no caso de repertório antigo, ouvir muitas gravações de instrumentistas que tocam instrumentos originais e relacionar com o violão de uma forma bastante estudada, mas não dogmática, como eram as aulas com minha professora de graduação. Depois que parei de estudar na França comecei a colocar em prática algumas coisas que aprendi muito na observação, relacionadas à mão esquerda; ele tinha uma mão esquerda fantástica e muito diferente da escola de Carlevaro⁸. Outra coisa é a questão analítica da técnica; realmente é preciso parar e analisar cada umas dessas passagens: Por que isso funciona melhor? Por que não funciona? E não ter restrição com a digitação que seja ao mesmo tempo eficiente e conveniente, isto é, procurar técnicas alternativas usando-as de uma forma muito racional e pensando sempre no resultado musical. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 11-12).

Podemos identificar nos seguintes tópicos os aspectos que Davi relata ser derivados de sua vivência com outros professores ao longo de sua formação:

- a) Relacionar as práticas interpretativas de cada época com o repertório do violão, mas sem posicionar-se dogmaticamente; Forte atenção dada à sonoridade com o objetivo de ter controle do som e potência em termos de volume;
- b) Desenvolver o *legato* enquanto elemento que permite a exposição clara e inteligível do discurso musical;
- c) Atenção à postura como elemento fundamental para desenvolver as habilidades técnicas da mão esquerda como da mão direita;
- d) Pensar a digitação em função do resultado musical e das características pessoais, (isto é, maior ou menor facilidade que se tem de um ou outro aspecto técnico), através da análise de cada passagem.

Resumindo, as influências marcantes para Davi e Júlio provêm de professores de violão com quem estudaram antes, durante e depois da Graduação. Porém, há diferenças

⁸ Abel Carlevaro (Montevideo, 1916-Berlim, 2001), violonista e compositor uruguaio, é considerado umas das principais personalidades do violão do século XX. Atualmente é reconhecimento comum a existência de uma Escola Carlevariana que nasceu das inquietações do próprio Carlevaro. Essa escola busca respostas racionais e objetivas para questões relativas à técnica violonística. Quatro objetivos norteiam essa escola: “1) obter maior resultado com o mínimo esforço; 2) dotar o violão de maiores recursos expressivos; 3) livrar a sonoridade do violão de imperfeições e ruídos; 4) racionalizar o estudo” (PEREIRA, 2003, p. 149).

na trajetória de ambos. Davi considera como importante em sua formação, um professor particular, com quem ele estudou antes da graduação. Júlio, por sua vez, cita professores de outras disciplinas (não de violão) ligadas à análise musical. Para os dois, existe uma forte tendência à reprodução de práticas pedagógicas oriundas dos professores que tiveram ao longo da formação. Entretanto, essa reprodução pode ser transformada por meio da reflexão que introduz, através da *práxis*, uma reelaboração pessoal do modelo pedagógico de base.

A reprodução de modelos de ensino vivenciados como alunos ao longo da formação é um comportamento bem conhecido na literatura. Por exemplo, Cunha (1989), em uma pesquisa que procurou desvendar as características do “bom professor”, afirma que: “de alguma forma, vê-se certa reprodução no comportamento docente. E, se isto tem aspectos positivos, também há o risco da repetição de práticas sem uma reflexão sobre elas” (id., p. 92).

Em relação ao ensino de instrumento, segundo Hallam (1998):

A maneira pela qual eles [os professores de instrumentos] ensinam tende a ser a mesma que foi usada pelos seus professores para ensiná-los. Isto tem direcionado a um inerente conservadorismo na profissão de professor de instrumento a qual tende a inibir inovações e barrar novas ideias. (HALLAM, 1998, p. 241 *apud* HARDER, 2008, p. 136).

Percebemos nas reflexões de Davi e de Júlio, a utilização de conteúdos de harmonia, análise e forma musical como elementos que são reelaborados, readaptados e inseridos na própria prática pedagógica: exemplos de mobilização de saberes experienciais e disciplinares (TARDIF, 2002), e de articulação entre teoria e prática, isto é, de *práxis* (VÁZQUEZ, 1977).

5.4 Prática e concepções pedagógicas

Davi e Júlio foram indagados a relatar suas concepções e ideologias acerca da importância ou não de se cursar disciplinas pedagógicas durante a formação inicial, se elas são úteis ou não. Perguntamos para os professores se eles cursaram durante a graduação e pós-graduação alguma disciplina que fosse de qualquer forma ligada aos conteúdos pedagógicos como, por exemplo, Metodologia do Ensino, Didática, Psicologia da Educação. Eles foram enfáticos:

Não. Absolutamente nada, nunca. Eu não sei nem do que se trata em cima desse conceito [pedagogia]; eu sei de que se trata, mas assim qual é o escopo bibliográfico dessas disciplinas, os autores mais lidos,

eu ouço pelos corredores as pessoas citando os autores, mas eu desconheço totalmente. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 18).

Não, nunca tive! Só me aproximei das disciplinas pedagógicas quando já era professor, pois me pediram que oferecesse para o curso de violão uma disciplina que se chamava pedagogia do instrumento, então, comecei a me preocupar um pouco em me atualizar sobre isso. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 13-14).

Perguntados sobre a importância de se cursar disciplinas pedagógicas durante a graduação e pós-graduação. Júlio comenta:

Não sei se falo com pesar ou não. Não falo com pesar porque eu não sei a falta que faz, se é que me faz. Se eu fizesse uma disciplina dessas hoje, talvez eu enxergasse um buraco na minha formação, mas não é o caso. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 14).

E em outra ocasião:

Sinceramente, se eu disser que é importante estarei mentindo, se dizer que não é importante, de certa forma, estarei mentindo porque desconheço. Na minha experiência eu acho que não fez falta. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 24).

Davi afirma:

Eu não tenho uma opinião formada. Imagino que seja uma coisa bastante útil, que provavelmente teria me evitado as dificuldades encontradas com o planejamento. No meu caso, se eu tivesse, talvez, cursado algumas disciplinas pedagógicas eu poderia ter despertado para esse aspecto. Mas, eu realmente não saberia dizer porque não tenho essa formação. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 21)

É evidente que os dois professores, mesmo que de forma indireta, tiveram acesso a conteúdos pedagógicos. Vários relatos deles mostram isso como, por exemplo, em: Psicologia da Educação – analisar cada trecho de acordo com as facilidades e dificuldades do aluno; Metodologia – análise harmônica, estilo, toque (sonoridade), técnica, Carlevaro; Didática – maneira de ensinar dos seus professores, não só de violão. Porém, percebe-se em suas falas a falta de consenso em relação à importância de aprofundar mais as questões pedagógicas. As respostas contraditórias demonstram, até certo ponto, o não conhecimento das questões inerentes à pedagogia em geral.

Perguntados se cursaram alguma disciplina pedagógica relacionada especificamente ao violão, as respostas foram negativas.

Mesmo supondo ser uma normalidade entre os professores universitários, chama a atenção o fato que, ao longo de todo período de formação, entre graduação e

pós-graduação, por volta de dez anos, esses professores nunca terem cursado uma disciplina de cunho pedagógico. Isso evidencia uma “omissão consentida” (PACHANE, 2003, p. 47-51) pela Lei, ou seja, a falta de uma normatização, contradizendo a literatura que enfatiza a importância de se cursar disciplinas pedagógicas na formação dos professores (BEHRENS, 1998; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; PACHANE, 2003; SOUZA, 2011; GIL, 2012; MASETTO, 2012; VEIGA *et al.*, 2012; CAMARGO, 2012).

Perguntamos para Júlio e Davi sobre as dificuldades encontradas no momento da prática de ensino.

Júlio responde:

Talvez, a minha maior dificuldade em sala de aula seja lidar com a minha ansiedade em dar aula, para ver logo um resultado; pode ser que tivesse sido suprida se tivesse feito alguma disciplina pedagógica, pode ser; e digo pode ser, porque eu de natureza sou ansioso; com todas essas ressalvas eu posso afirmar que não é o mais importante, o mais importante é a formação de um instrumentista e do músico, e isso, posso ter equivocado, mas é o que eu posso afirmar: mesmo que contribua, mas não é o principal. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 24-25).

Ao falar sobre as dificuldades enfrentadas no início da carreira acadêmica, Júlio explica que:

A grande dificuldade não é tão relacionada ao instrumento. Minha maior dificuldade foi e é lidar com os “diplomeiros”, alunos que perseguem o certificado a todo o custo; alunos que querem dar aula no conservatório e precisam do certificado ou, enfim, estão só querendo entrar na pós-graduação, mas por isso precisam fazer a graduação, então a dificuldade é lidar com a falta de compromisso predominante, a falta de compromisso em relação ao instrumento. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 22).

Ele continua comentando outra dificuldade:

A segunda dificuldade que eu enxergo, atrelada ou não à primeira, é o nível baixo dos alunos; eu acredito que a preparação ainda desses alunos, independente do motivo de onde eles vêm, ou da mão de quem que eles vêm, de uma maneira geral ainda não é satisfatório. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 23).

Identifica-se aqui uma relação entre as dificuldades, nesse caso, relacionadas ao contexto: características idiossincráticas dos alunos relacionadas ao mercado de trabalho predominante da região; nível de preparação; e a formação relacionada à preparação que um professor deve ter para reconhecer, identificar e se adaptar à realidade social na qual está inserido. Diante do contexto, verifica-se que essa

difficuldade está mais relacionada às expectativas de Júlio. Pode-se exemplificar, na crítica que ele faz sobre “o nível baixo dos alunos”, um comentário pedagogicamente questionável, pois o que existe é o aluno em si e não seu nível. Isso demonstra um tipo de ensino centrado no professor que, ao mesmo tempo, traduz-se em um modelo estático de reprodução dos cânones europeus para a preparação de instrumentistas de alto nível. Essa percepção desconsidera que a minoria dos músicos vivem exclusivamente da *performance*. Em geral, o conhecimento de outros modelos de ensino, assim como dos fatores facilitadores da aprendizagem, poderia auxiliar o professor Júlio na sua prática, especialmente para lidar com os “diplomeiros”, que poderiam ser mais motivados por meio da exploração de outros caminhos pedagógicos.

Por outro lado, Davi elenca duas dificuldades encontradas como professor. A primeira, considerada mais importante, refere-se à falta de planejamento das aulas:

Eu não trabalhava de forma progressiva o repertório do violão. Sabia da importância de se trabalhar exemplos específicos de cada época, desde a Renascença até o século XX; mas, eu não tinha uma gradação, uma progressividade do repertório. Isso me trouxe muita dificuldade. (...) Alguns alunos que entravam aqui até que se davam bem com isso, mas não estava funcionando para todo mundo. Senti uma necessidade de trabalhar com uma forma em que o aluno pudesse crescer de uma forma mais regular, que fosse realmente construindo aos poucos. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 16).

E em outra ocasião:

A dificuldade mesmo foi essa, de não ter planejado, não ter um planejamento prévio. Eu tenho as informações, mas não tenho um planejamento prévio de como levar, como conduzir o desenvolvimento do aluno. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 18).

Perguntado como tentou resolver esse problema, Davi respondeu ter procurado respostas através de dois caminhos: conversando com colegas da universidade e estudando um livro específico sobre pedagogia do violão. Davi relata que: “ainda nem tinha terminado o doutorado quando peguei o livro de Anthony Glise, *Classical Guitar Pedagogy* ⁹, (...) Isso é um estudo pessoal meu que também pode continuar evoluindo ou não”. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 14).

A segunda dificuldade em ser professor está ligada a fatores aparentemente extraescolares:

⁹ GLISE, Anthony. *Classical Guitar Pedagogy: A Handbook for teachers*. Mel Bay: 1997. É dividido em três livros, o primeiro considerando os princípios da técnica, o segundo livro explica os princípios da pedagogia e o terceiro enfoca a musicalidade.

Me aproximar demais do aluno, ficar seu amigo, às vezes de uma forma mais descontraída, é aparentemente legal; mas, às vezes essa aproximação tem que ser conquistada, não pode ser tão aberta assim. (...) Eu acho que isso, ao longo do tempo, acaba sendo uma dificuldade. No começo você se aproxima do aluno, convive com ele em ocasiões sociais, mas, hoje em dia, as coisas tem que ser um pouco mais separadas. Isso pode eventualmente acontecer, mas não assim da forma como eu lidava antigamente. A idade também não era tão distante de alguns alunos próximos e conviver dessa forma, às vezes, fazia com que o aluno não tivesse tanto respeito mesmo. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 18).

A última frase expressa por Davi: “conviver dessa forma, às vezes, fazia com que o aluno não tivesse tanto respeito mesmo”, nos mostra como essa dificuldade, inevitavelmente, se reverbera na sua prática docente, podendo ter como consequência um desequilíbrio na relação entre professor e estudante.

A dificuldade relatada por Davi sobre o planejamento, na realidade, abrange outros aspectos, pois durante a elaboração de seus planos de aulas, seja a curto ou a longo prazo, o professor tem que ter, nessa ordem funcional: clareza de objetivos, determinação do(s) conteúdo(s) da aula e escolha dos procedimentos metodológicos para se alcançar os objetivos.

Questionamos os participantes sobre quais competências seriam necessárias a um professor de violão do bacharelado em música. Júlio identificou as seguintes competências e características: perfil de *performer*, considerado o mais importante; vasto conhecimento do repertório do violão; boa leitura à primeira vista; ser um idealista com o instrumento, no sentido de acreditar na importância do estudo do violão; participar de eventos musicais; estrear novas peças e participar de gravações.

Para Davi, assim como Júlio, o mais importante para um professor de violão do bacharelado em música é ter uma formação como concertista e muita experiência com o repertório do violão. “Acho que o professor tem que ter essa formação sólida de concertista. Tem que conhecer o desafio do aluno que, na verdade, é lidar com o repertório, subir no palco, se apresentar, tocar em conjunto, etc.” (DAVI, 2013, Entrevista, p. 20).

Diferentemente de Júlio, Davi inclui, dentre as competências necessárias para o professor de violão do bacharelado, elementos reconduzíveis às questões pedagógicas: “o professor tem que ter uma coisa que acabei desenvolvendo, mas é que

eu não tinha em mente, que é programar o planejamento”. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 20).

Percebemos nas falas dos participantes a pouca importância dada à didática de uma maneira geral. Isso se traduz, portanto, em uma paradoxal equivalência entre ser concertista e ser professor. Por outro lado, a fala do professor Davi é contraditória, pois traz elementos diretamente relacionados à didática: capacidade de planejar as aulas e de argumentar o ensino, isto é, a capacidade de explicar, trazendo argumentos em seu favor que justifiquem a importância de estudar uma determinada peça ou desenvolver uma determinada habilidade técnica, por exemplo.

Em relação aos desafios que um professor de violão do bacharelado tem que enfrentar, Júlio enumerou dois desafios:

Eu acredito que no dia-a-dia os desafios são vários: estar constantemente convencendo o seu aluno de que o violão vale a pena, que todo aquele esforço artesanal vale a pena, esse é o desafio principal. De alguma maneira preparar o aluno para questões que vão além da sala de aula, para o futuro, acho que é minha preocupação maior; eu acho que o grande desafio é a pessoa encontrar sentido nisso, encontrar sentido nesse curso, nessa escola de vida. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 25).

Para Davi, os maiores desafios envolvem:

Você ter em média quatro anos para preparar alunos que, muitas vezes, estão entre o nível iniciante e médio no violão, que demonstram muito potencial, mas muitas vezes são praticamente iniciantes, e veem de uma formação musical precária mesmo. Na verdade, isso é um desafio do curso universitário público. Realmente, oferecer uma formação musical ampla que não seja só no instrumento, não só fundamentar a técnica do aluno para que ele saia com uma técnica sólida, mas, ao mesmo tempo, que ele consiga trabalhar com os vários tipos de repertório que os profissionais lidam, seja tocando solo, com orquestra, com formações específicas de violão. Acho até que essa questão de preparar um pouco o aluno para essas matérias de pedagogia do instrumento seja importante. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 21).

Percebemos nas falas de Júlio e Davi a preocupação em preparar o aluno com relação à profissionalização e à inserção no mercado de trabalho. Perguntamos para os dois professores de que forma eles se veem do ponto de vista profissional e quais foram as motivações que os conduziram à profissão docente.

Para Davi, a atividade de concertista continua predominando, embora tornar-se professor o ajudou ainda mais na profissão de *performer*.

Na verdade, a minha atividade de concertista alimenta a questão do docente e vice-versa. Todas as dificuldades que eu tive, de como abordar, como ensinar, como refletir, me fez crescer muito como violonista, como músico. Tornar-me um professor me obrigou a refletir muito mais sobre cada aspecto da *performance*, do mecanismo, da estética. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 19).

Em sua fala, Davi traz exemplos do porquê a atividade de professor alimenta a de concertista, mas não vice-versa. De qualquer forma, pode-se deduzir, por intermédio de outras informações já citadas anteriormente, que a atividade de concertista alimenta a de professor. O próprio Davi afirmou considerar primordial que um professor de violão de Bacharelado possua características inerentes a de um concertista.

Em relação aos motivos que influenciaram a decisão de se tornar professor de violão do bacharelado em música, Davi responde:

acho que o primeiro motivo, talvez de vários violonistas que tem um pouco de carreira como concertista, seja a questão de sobrevivência, de dar aula para você ter que ‘ganhar o pão’. Acho que nem todos fazem isso porque realmente gostam. Eu sempre pensei em dar aula, me formar como concertista, estudar no exterior; mas, sempre pensei em voltar, trabalhar numa universidade. Essa é umas das poucas oportunidades de emprego fixo que se tem dentro dos parâmetros brasileiros e é relativamente bem remunerado para carreira de professor de música. Acho que a primeira razão foi essa na verdade. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 19).

De maneira similar, Júlio relata os motivos para se tornar professor do ensino superior:

Penso que esse tipo de escolha não se faz de uma maneira tão planejada. É uma escolha, sim, mas é uma escolha que bate à sua porta; eu ainda alimentava o desejo de ser um intérprete de carreira na graduação, mas na pós-graduação isso “caiu por terra”; enfim, na própria carreira na pós-graduação, no mestrado, a gente vai se moldando com algumas questões; embora eu não tenha cursado disciplinas pedagógicas, eu já pensava em me tornar professor de ensino superior. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 18).

O agrupamento de algumas respostas nos ajuda a entender como o professor Júlio se vê como professor:

Eu comecei a gostar da composição (...) então, todas as relações que você possa imaginar com a composição eu faço em sala de aula, embora não tenha feito aula de composição; todas as disciplinas de apoio me fizeram ouvir música de uma maneira melhor, melhoraram a minha apreciação, e tem tudo a ver (...) com o investimento nas

composições, indiretamente com a *performance*. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 15).

E em outra ocasião:

O meu sentido em parte, foi atingido com a contribuição da composição, porque não estava feliz só tocando o violão. Depois, lecionando, descobri que gosto de dar aula, mas é compondo que o ciclo se fecha pra mim. Eu fico realmente satisfeito com todas as frentes, e elas se relacionam. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 25).

Sobre a preparação do concurso para ingressar na carreira docente percebemos na fala do Júlio que a maior importância foi dada a prática instrumental. Isso reforça o que a literatura indica sobre a importância que algumas instituições dão ao domínio do conteúdo/saberes disciplinares sobre os saberes pedagógicos. (SOUZA, 2011; MASETTO, 2012).

Eu fiz vários concursos até chegar neste e a minha preparação foi basicamente no instrumento, muito focado no instrumento porque era meu perfil predominante; aliás, acredito que ainda seja meu perfil predominante, seguido e talvez empatando com meu perfil de compositor, mas quando prestei era meu perfil predominante. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 19).

No caso de Davi, o concurso não previa o recital:

O concurso não teve recital. Teve um memorial, uma prova escrita e a prova didática, sorteada entre 10 pontos. A prova didática foi uma aula individual. Tinha uma lista de peças que o candidato escolhia. Minha aula foi dada como se fosse uma *master class*. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 15).

No tocante ao lado da experiência profissional significativa, Júlio e Davi afirmam manter paralela à docência uma atividade de concertista. Júlio mantém também uma atividade de compositor.

Sobre a didática utilizada em sala de aula, percebemos a reprodução e readaptação de modelos oriundos das experiências vivenciadas por Júlio e Davi ao longo de suas trajetórias escolares como alunos.

Em relação à reprodução de modelos, Davi afirma: “na verdade, assim que eu entrei [na universidade como professor] comecei a reproduzir o modelo que eu conhecia” (DAVI, 2013, Entrevista, p. 16). E Júlio, a respeito de seu professor Allison, diz: “é um modelo sim, com certeza, um dos modelos”. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 6). Quanto ao professor Osmar: “de alguma maneira eu reproduzo essa ênfase prática, eu

tento reproduzir essa ênfase prática, quando eu posso nas minhas aulas”. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 5).

Ao mesmo tempo em que existe uma reprodução de modelos, esses são readaptados e reelaborados. Esse processo foi expresso por Júlio:

Eu não consigo reproduzir exatamente como acontecia com o método do Osmar. Cada metodologia está ligada diretamente à personalidade da pessoa (...) eu não tenho muita coragem de assumir uma postura igual à dele, até saberia fazer, mas eu não tenho o porquê. Sinto a necessidade de dizer ao aluno o porquê de tudo aquilo que ele está fazendo, mas eu não sei se é a melhor didática. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 10).

De forma similar, Davi relata a influência de sua professora de violão na graduação e como ele reelabora sua maneira de ensinar:

A partir do momento que você entra em contato com isso é uma coisa que não pode ignorar. Acho que a maneira como ela faz é mais dogmática do que a minha, porque eu procuro sempre conciliar a questão de diferenciação na abordagem de repertório, aprender as práticas interpretativas de cada época e trazer tudo isso para o violão, de uma forma menos dogmática eu diria. Eu não me preocupo tanto com a questão mecânica em si, me preocupo mais com o resultado musical, mas a preocupação está lá, entendeu?

Sobre a influência do professor de graduação, Júlio responde:

[Allison] É um modelo que eu não consigo seguir a maneira exata como ele fazia. Eu não consigo fazer de uma forma tão intuitiva, então eu faço de uma forma mais racional, eu racionalizo aquilo que ele faz. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 6).

Entendemos que o termo “racionalizar” tenha a mesma natureza do termo “argumentar” enfatizado por Davi: “tem que ter argumentos para dizer que é assim e não assado. Você precisa de embasamento teórico também, (...) ser capaz de demonstrar essa união da teoria com a questão técnica do instrumento”. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 20).

Neste sentido, existe uma preocupação pedagógica dos participantes que vai ao encontro das concepções sobre o processo de aprendizagem significativo (ver, por exemplo, MASETTO, 2012, p. 43-54). Não bastaria saber-fazer alguma coisa para ensinar esse fazer; no entanto, é preciso saber o porquê se faz alguma coisa de determinada maneira. Por exemplo, não basta ser concertista para saber ensinar como nós nos transformamos em concertistas.

De acordo com Tardif (2002):

Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa ‘capacidade’ ou essa ‘competência’ é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis. (p. 199).

Dessa forma, o ato de “racionalizar” e/ou “argumentar” em sala de aula, proposto por Davi e Júlio, torna-se contraditório em suas afirmações quando os conhecimentos pedagógicos são colocados em segundo plano. Isso pode ser evidenciado nas seguintes falas: “Ele sabe como ensinar, mas não sabe o que ensinar”. (DAVI, 2013, Entrevista, p. 21); “Não adianta saber passar se não tiver o que passar”. (JÚLIO, 2013, Entrevista, p. 25).

Essas afirmações não deixam clara a perspectiva pedagógica dos dois professores. Pode-se afirmar, entretanto, que não adianta ser um grande concertista se a pessoa não sabe como ensinar os caminhos que precisou percorrer para chegar a sê-lo.

Podemos sintetizar as práticas e as concepções pedagógicas dos dois professores da seguinte maneira:

- a) Ambos os participantes nunca cursaram disciplinas de cunho pedagógico ao longo da formação inicial e de pós-graduação
- b) Ambos não têm uma opinião formada sobre a importância das disciplinas pedagógicas para atuar como professores de violão do bacharelado em música;
- c) As dificuldades relatadas são diretamente relacionadas à falta de conhecimento de aspectos pedagógicos como, por exemplo, o planejamento, a didática, o contexto e a avaliação;
- d) Os participantes destacam, na opinião deles, duas características mais importantes para ser professor de violão do bacharelado em música: ter um perfil de concertista ou ser um concertista, e conhecer profundamente o repertório violonístico;
- e) Ambos mantêm a profissão de concertista e a de professor. No caso de Júlio, ele procura, também, manter a profissão de compositor;
- f) Os motivos para a escolha de se tornar professor são reconduzíveis às razões práticas de sustentação financeira;

- g) Ambos reproduzem em sala de aula modelos de ensino que vivenciaram durante a própria formação;
- h) Existe uma reelaboração dos modelos reproduzidos.

6 DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOIS PROFESSORES DE VIOLÃO DO BACHARELADO

A partir dos resultados da análise das entrevistas e dos conceitos de saberes docentes (TARDIF, 2002), *práxis* (VÁZQUEZ, 1977) e da ideia de formação como produto da interação indivíduo-sociedade (BRAGANÇA, 2011; MORATO, 2012) através do processo de socialização (SETTON, 2003 e 2008; SARAIVA, 2007), propomos o seguinte modelo teórico para compreender a formação pedagógica dos dois professores de violão de curso de Bacharelado em música.

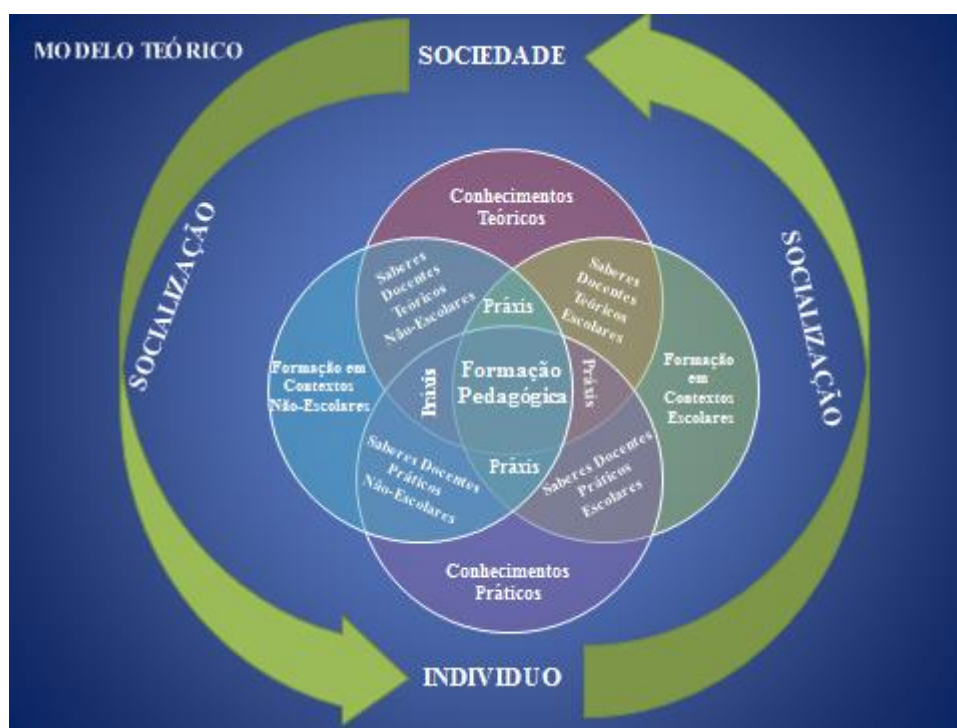


Figura 8: Modelo teórico para compreender a formação pedagógica dos dois professores de violão de Bacharelado.

Neste modelo, observa-se como a formação pedagógica dos dois professores de violão de Bacharelado é o resultado das interações do indivíduo, entendido como “sujeito histórico” (CASTANHO, 2000, p. 87), com a sociedade, como indicado pelas setas circulares entre **INDIVÍDUO** e **SOCIEDADE**.

O processo formativo é temporal na medida em que se desenvolve ao longo da vida (BRAGANÇA, 2011; MORATO, 2012). Neste sentido, a **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**, continua a desenvolver-se ao longo da profissionalização por meio da

PRÁXIS (VÁZQUEZ, 1977). Importante destacar que a circularidade e temporalidade do modelo são entendidas como um movimento vertical-espiral.

O “caráter incontornável” (TARDIF, 2002, p. 119) da pedagogia faz com que os professores de violão do Bacharelado se tornem atores dentro do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo não tendo estudado nenhuma disciplina relacionada à pedagogia durante sua formação inicial e na pós-graduação, ambos utilizam aspectos da pedagogia, apreendidas ao longo de suas próprias formações. Portanto, a formação pedagógica desses professores se constitui como objeto do conhecimento e de estudo científico, adquirindo estatuto epistemológico.

Podemos dizer que o indivíduo ao tornar-se professor começa a pôr em prática sua formação pedagógica qualquer que seja, e, ao mesmo tempo, ao tornar-se professor, os saberes adquiridos pelo indivíduo ao longo da vida tornam-se saberes “docentes” teóricos e práticos.

A **Formação Pedagógica** é o produto holístico resultante do entrecruzamento de dois eixos: **Eixo da Formação** e **Eixo da Ação Docente**. Cada um desses eixos se subdivide em duas macros-dimensões.

O **Eixo da Formação** subdivide-se em **Formação em Contextos Não-Escolares** e **Formação em Contextos Escolares**. O **Eixo da Ação Docente**, por sua vez, subdivide-se em **Conhecimentos Teóricos** e **Conhecimentos Práticos**. Das intersecções resultantes dos cruzamentos entre as quatro macros-dimensões emergem outras quatro dimensões: (i) **Saberes Docentes Teóricos Não-Escolares** como produto do cruzamento entre os **Conhecimentos Teóricos** com a **Formação em Contextos Não-Escolares**; (ii) **Saberes Docentes Teóricos Escolares** como produto do cruzamento entre os **Conhecimentos Teóricos** e a **Formação em Contextos Escolares**; (iii) **Saberes Docentes Práticos Não-Escolares** como produto do cruzamento entre os **Conhecimentos Práticos** com a **Formação em Contextos Não-Escolares**; (iv) **Saberes Docentes Práticos Escolares** como produto do cruzamento entre os **Conhecimentos Práticos** e a **Formação em Contextos Escolares**.

Das intersecções resultantes dos cruzamentos entre as quatro macros-dimensões com as quatro dimensões resulta a **Práxis** (VÁZQUEZ, 1977).

1. O Eixo da Formação

Esse eixo descreve a formação do professor e subdivide-se em duas macros-dimensões: **Formação em Contextos Não-Escolares** e **Formação em Contextos Escolares**.

Os participantes, bem antes de tornarem-se professores de violão do Bacharelado, começam a construir suas formações dentro do ambiente familiar com os pares, professores particulares, nos múltiplos meios de comunicação e/ou através do autodidatismo (sucedido ou não), pois tudo se soma à experiência vivida. Essa formação, portanto, pode ser considerada uma *formação não-escolar*. A formação continua a se desenvolver nas instituições formais de ensino que, portanto, são lugares de *formação escolar*. A formação pedagógica é alimentada por influências que provêm de múltiplos espaços e canais como, por exemplo, a família, os amigos, professores particulares, a escola, o autodidatismo e os multimeios.

2. O Eixo da Ação Docente

Esse eixo auxilia no entendimento da ação¹⁰ docente dos professores participantes, ou seja, a maneira como eles ensinam e como aprenderam a ensinar. É subdividido em duas macros-dimensões: **Conhecimentos Teóricos** e **Conhecimentos Práticos**.

Entende-se por **Conhecimentos Teóricos** aqueles conhecimentos especulativos, um conjunto de ideias ou de regras, que independente das aplicações, são entendidos como ideais. Sem passar à ação, podem ser considerados o contrário da prática. Estão relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e são aprendidos, seja em *contextos-não escolares* e/ou em *contextos-escolares*, por meio de, por exemplo, disciplinas pedagógicas (cursadas em qualquer instituição), livros e vídeos de cunho pedagógico.

Os **Conhecimentos Práticos** são aqueles conhecimentos relacionados à aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência. São adquiridos através do exercício da profissão de professor, bem como da vivência do indivíduo, na condição de aluno, com outros professores. Tais conhecimentos têm origem interna e externa à ação do professor. Portanto, são aprendidos, também, em *contextos-não escolares* e/ou

¹⁰ Para Sacristán (1999, apud PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 178), a ação refere-se aos sujeitos, com seus modos de agir e pensar, seus valores, seu conhecimento e as diferentes visões de mundo. Ela se realiza nas práticas institucionais nas quais os sujeitos se encontram, sendo por estas determinada e nelas determinando.

contextos-escolares, através de, por exemplo, diversas formas de ensinar oriundas de outros professores, de uma concepção pessoal e como resultado da reflexão sobre a própria prática de ensino.

3. Saberes Docentes Teóricos e Saberes Docentes Práticos

Durante todo o percurso formativo são mobilizados e adquiridos saberes plurais, temporais, heterogêneos e personalizados (TARDIF, 2002). “O saber do professor não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, p. 14). Portanto, os saberes dos participantes, ao tornarem-se professores de violão do Bacharelado, são denominados **Saberes Docentes**. Esses saberes continuam a se desenvolver ao longo da vida profissional desses professores.

De acordo com Tardif (2002), ao mesmo tempo em que os saberes docentes são construídos a partir de um processo social de escolarização, formação e compartilhamento de tarefas e *status* com os pares, cada docente possui e constrói seus próprios saberes pessoais, desenvolvidos a partir de sua prática cotidiana, de sua trajetória formativa pessoal, de suas reflexões e convicções (processo de socialização).

Dentro desse quadro, identificamos, segundo o nosso entendimento, um aspecto dicotômico do saber docente, como tendo natureza que pode ser classificada em teórica e prática. Nessa classificação existe uma ulterior diferença no que diz respeito aos saberes aprendidos em *contextos escolares* e *não-escolares*. Como consequência, foram formuladas quatro dimensões: **Saberes Docentes Teóricos Não-Escolares** como produto do cruzamento entre os **Conhecimentos Teóricos** com a **Formação em Contextos Não-Escolares**; **Saberes Docentes Teóricos Escolares** como produto do cruzamento entre os **Conhecimentos Teóricos** e a **Formação em Contextos Escolares**; **Saberes Docentes Práticos Não-Escolares** como produto do cruzamento entre os **Conhecimentos Práticos** com a **Formação em Contextos Não-Escolares**; **Saberes Docentes Práticos Escolares** como produto do cruzamento entre os **Conhecimentos Práticos** com a **Formação em Contextos Escolares**.

- a) Os **Saberes Docentes Teóricos Não-Escolares**: são aqueles saberes especulativos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do violão que são aprendidos em contextos não-escolares. Eles podem, por exemplo, ter origem no autodidatismo, nas aulas com

professores particulares, no ambiente familiar e nos múltiplos meios de comunicação;

- b) **Saberes Docentes Teóricos Escolares:** dentro dessa dimensão encontramos todos aqueles saberes especulativos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do violão que são aprendidos em contextos escolares. Eles são oriundos de disciplinas pedagógicas cursadas em instituições de ensino como, por exemplo, Metodologia do Ensino (Superior), Didática e Psicologia da Aprendizagem.
- c) **Saberes Docentes Práticos Não-Escolares:** dentro dessa dimensão encontramos todos aqueles saberes resultados de qualquer aplicação, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do violão e aprendidos em contextos não-escolares. Eles têm origem, por exemplo, no estudo do violão desenvolvido através do autodidatismo, nas aulas com professores particulares, no ambiente familiar e nos pares;
- d) **Saberes Docentes Práticos Escolares:** são aqueles saberes resultados de qualquer aplicação, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem do violão e aprendidos em contextos escolares; por exemplo, eles têm origem no próprio exercício do professor assim como podem ser oriundos, por isso reproduzidos, da ação docente de outros professores.

4. *Práxis*

Encontramos o “lugar” da *Práxis* na penúltima intersecção produzida pelos cruzamentos de categorias e subcategorias.

Neste “lugar”, a *práxis* é uma atividade orientada conscientemente que articula os *saberes docentes práticos* com os *saberes docentes teóricos*, através de um processo circular e dialético. Por isso a *práxis* provoca uma amálgama dos saberes se traduzindo na indissociabilidade dos *saberes docentes práticos* e *teóricos*. As atividades práticas e teóricas tomadas distintamente não são *práxis*.

5. Formação Pedagógica

A Formação Pedagógica dos dois professores de violão do Bacharelado pode ser entendida ainda como um produto social que é incorporado pelos professores na própria atividade e que, por sua vez, é adaptado e transformado por essa atividade.

Esse produto social é também temporal na medida em que se constitui ao longo da vida e sem solução de continuidade, incorporando a história escolar e familiar/pessoal dos professores à própria carreira docente. Portanto, a Formação Pedagógica é uma *parte* do desenvolvimento profissional dos professores.

A formação pedagógica, por estar a “serviço” do processo de ensino-aprendizagem, alimenta-se e desenvolve-se das dimensões pedagógicas, individuais e sociais, que têm como objeto a educação, tendo na *práxis* o processo que articula com efetividade as ações/reflexões do professor com as práticas/teorias pedagógicas. Através da *práxis* os professores mobilizam e articulam os *saberes experienciais*, os *saberes disciplinares*, *profissionais* e *curriculares*, assim como os *saberes docentes teóricos* e *práticos*.

Dessa maneira a formação pedagógica dos dois professores de violão do Bacharelado, ao constituir-se modifica o indivíduo, que, por sua vez, refletindo sobre essa transformação, influencia a própria pedagogia, em um processo que é circular, mas ao mesmo tempo vertical dentro de um movimento espiral, pois acontece temporalmente.

A formação pedagógica nos diz acerca da forma de ser, pensar e agir de um indivíduo/professor em relação a todo e qualquer aspecto ligado ao processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como se deu a formação pedagógica de dois professores de violão do Bacharelado de música. Procuramos, também, entender as percepções e concepções destes professores sobre ser professor de violão no curso de Bacharelado em música, pois a forma como eles pensam a docência e a maneira como conduzem suas aulas seriam resultados de suas formações. Além disso, recebeu atenção especial a percepção dos professores com relação aos desafios/problemas enfrentados no início da carreira docente. A investigação permitiu, assim, entender questões relacionadas às experiências familiar, acadêmica e profissional dos professores.

Para alcançar os objetivos da pesquisa foi realizado, num primeiro momento, um levantamento por meio de consulta aos sites oficiais das IES públicas, localizadas na região Sudeste, onde foram identificados 15 professores de violão de cursos de Bacharelado em Música. Num segundo momento, foram realizadas entrevistas com dois professores de violão de Bacharelado de duas Universidades localizadas nessa região.

As entrevistas tiveram como objetivo levantar informações sobre a formação pedagógica dos dois professores que se dispuseram a participar da pesquisa.

Os resultados revelaram o ambiente familiar como o grande incentivador da aprendizagem musical em geral e do violão em particular, instrumento fortemente presente na infância destes professores. Neste ambiente, os pais e outros familiares foram importantes para a iniciação musical dos professores participantes da pesquisa.

As modalidades formais de aprendizagem musical aconteceram muitas vezes em consequência de experiências autodidatas, que despertaram a vontade de adquirir um maior domínio técnico-musical. Foi constatado que os professores não cursaram, ao longo da graduação e pós-graduação, disciplinas voltadas para os conteúdos pedagógicos. Como consequência, os conhecimentos sobre questões pedagógicas perdem importância na percepção dos dois professores.

No tocante às dificuldades enfrentadas como professores na universidade, os participantes destacaram: (i) lidar com as características dos alunos da região; (ii) controlar a ansiedade em relação aos resultados de ensino; (iii) elaborar os planejamentos de aula. A fala dos participantes evidenciou a existência de modelos

pedagógicos oriundos da ação docente dos professores de violão que tiveram ao longo da formação na graduação e pós-graduação, que são incorporados, imitados e em alguns casos, ao mesmo tempo, transformados na prática docente.

Da mesma forma, podemos concluir que a didática adotada pelos dois professores de violão do Bacharelado se traduz na reprodução de modelos apreendidos dos outros professores.

Imitando a didática de seus antigos professores, os professores participantes são expostos a duas considerações. Em primeiro lugar, o resultado da reprodução de modelos pedagógicos, por serem localizados temporalmente no passado, mesmo supondo-os eficazes são inevitavelmente desatualizados. Em segundo lugar, essa reprodução é fundamentalmente escolhida por ter tido sucesso com eles ou por não conhecer outras opções, mas isso não é garantia da reprodução desse sucesso, pois exclui a individualidade dos alunos como eixo das escolhas didáticas num processo de ensino-aprendizagem.

No caso do professor Júlio, existem também outros professores igualmente importantes, cujas influências se reverberam na sua forma de dar aula. Nesse caso, não se trata de modelos, no sentido instrumental do termo, pois Júlio não se apropria da didática, nem imita alguma metodologia desses professores, pelo menos não é o que ele declara, mas sim, utiliza o conteúdo das disciplinas ministradas por eles, que é aprendido, e que vem sendo adaptado e reutilizado ao longo de sua prática docente para se alcançar objetivos didáticos nas aulas de violão.

Na perspectiva do Modelo Teórico (capítulo 6) proposto para compreender como se constitui e se desenvolve a formação pedagógica dos professores Júlio e Davi, entendemos que a Formação Pedagógica se alimenta de uma formação vivenciada em Contextos Escolares e Não-Escolares e continua se desenvolvendo. No entanto, existe uma lacuna na Formação Pedagógica dos dois professores de violão do Bacharelado no que diz respeito aos Saberes Docentes Teóricos aprendidos em contextos escolares, isto é, relacionados às disciplinas de cunho pedagógico.

O conceito de Práxis, que pode ser entendido como a ação transformadora do homem sobre o mundo (VÁZQUEZ, 1977), foi fundamental para elucidar questões sobre a constituição da formação pedagógica dos professores participantes. Os professores, ao tornarem-se conscientes, especialmente na reelaboração de modelos preexistentes, modificam suas próprias pedagogias enquanto ciência da educação. Neste

sentido, a prática alimenta a teoria, que, por sua vez, alimentará a prática futura dos alunos desses professores.

A partir desse quadro, vale a pena questionar se os professores participantes possuem ou não uma formação pedagógica. A análise das entrevistas demonstrou que, para os participantes, a característica principal que o professor de violão de Bacharelado em música deve possuir é ter o perfil de concertista. Esses resultados combinam com o que a literatura da área de educação apresenta sobre a competência do professor no que diz respeito à relevância dada ao domínio técnico-musical do violão por parte das instituições de ensino superior.

Os resultados apontaram para uma contradição com a literatura da área de educação que discute a formação pedagógica do professor. Vimos que os professores Davi e Júlio nunca cursaram disciplinas pedagógicas ao longo de sua formação; entretanto, a literatura identifica e discute como sendo um dos maiores problemas no ensino universitário a falta de formação pedagógica dos professores (BEHRENS, 1998; PIMENTA, 1999; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; VASCONCELLOS, 2005; PACHANE, 2003, 2004, 2005, 2010; GIL, 2008, 2012; MASETTO, 2012; SILVA e REIS, 2011; SOUZA, 2011; VEIGA *et al.*, 2012; CAMARGO, 2012).

Porém, os professores Davi e Júlio, como professores universitários que são, ao exercerem a prática de ensino, estão, inevitavelmente, sendo atores pedagógicos. Não podemos esquecer que a formação pedagógica está a serviço do processo ensino-aprendizagem, ou seja, Júlio e Davi colocam em ação suas formações pedagógicas, que derivam de vivências com a aprendizagem musical e violonística ao longo da vida, mesmo não tendo cursado disciplinas pedagógicas (TARDIF, 2002, p. 119). Portanto, num contexto mais detalhado, não podemos afirmar que falta a estes professores a formação pedagógica. O que podemos indagar seria o que faltaria (ou não) na formação pedagógica desses professores. Tal formação se constituiu e continua a se desenvolver através da *práxis* ao longo de sua jornada como professor. Assim, a formação pedagógica se apresenta, em cada momento e em cada espaço, de diferentes maneiras.

As dificuldades didáticas relatadas indicam a necessidade/importância de se alimentar a formação pedagógica antes e durante a vida profissional. Parece-nos que o domínio científico de uma determinada área do conhecimento é absolutamente imprescindível, tanto quanto os conhecimentos específicos ligados à pedagogia

enquanto ciência do ensino, que, portanto, seriam os fundamentos *sobre e com* os quais se constitui e se constrói a profissão de professor.

É fundamental ressaltar que os dois professores de violão do Bacharelado, chegaram à docência na universidade trazendo consigo inúmeras e diversificadas experiências do que é ser professor. Para Tardif (2002, p. 260-261):

uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar (...). Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (...). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e certezas sobre a prática docente. (...) E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Isso significa que suas crenças, representações e certezas nortearão suas escolhas pedagógicas, assim como o relacionamento com os alunos e a instituição. A consequência principal de tudo isso é a primazia do professor como a única pessoa capaz de falar algo sobre sua formação, tornando-se sujeito principal do conhecimento e o único idôneo a comentar, explicar, aprender e ensinar algo sobre sua formação pedagógica. Neste sentido, compartilhamos a posição de Nóvoa (2009, p. 29) que propõe a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão.

Acreditamos, portanto, na necessidade de superar a dicotomia existente entre “professor-profissional” ou “profissional-professor” (BEHRENS, 1998), “professor de instrumento” ou “professor instrumentista” (SOUZA, 1994) e “músico/executante” ou “músico/professor” (GLASER, 2005), trazendo para o centro de nossas reflexões o humano com toda a riqueza que a individualidade possa proporcionar para a coletividade. Conforme Nóvoa (2009, p. 40) sugere: “trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa”.

Defendemos aqui a ideia de que a Formação Pedagógica começa e se desenvolver em múltiplos contextos e por meio de múltiplos canais. Ela é temporal, social e individual ao mesmo tempo e, portanto, está sujeita ao contexto sócio-histórico-cultural, bem como à personalidade do indivíduo. Não sabemos quando inicia, mas sabemos que continua ao longo de toda a vida do indivíduo enquanto professor.

Entendida assim, a Formação Pedagógica pode começar quando somos alunos, e até mesmo antes de sermos alunos. Entretanto, essa formação somente assume estatuto epistemológico quando nos tornamos professores.

Ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, e quanto mais se chegava perto da resposta para a pergunta de pesquisa, novos questionamentos surgiam. Neste sentido, foi como descobrir uma linda cachoeira, numa das centenas existentes no Brasil, se molhar rapidamente nela, e voltar a procurar outra ainda mais bonita.

Entre os vários questionamentos emergentes, destacam-se as seguintes perguntas: como poderia ser estruturada na pós-graduação uma disciplina pedagógica sobre o ensino de violão? Quais seriam os conteúdos a serem abordados? E os métodos? E a didática? E o planejamento?

Para responder a essa(s) pergunta(s), acreditamos que as investigações deveriam direcionar-se para dois polos: o primeiro se baseia sobre a consideração que a formação acadêmica dos professores universitários ainda é insatisfatória,

isso porque na formação inicial, assim como no mestrado e no doutorado, não existe uma preocupação para formação de um docente que poderá vir assumir uma sala de aula universitária. O que vem sendo reverenciado na formação, principalmente nos cursos *stricto sensu* é o ideal de pesquisador, pois na formação inicial, a ênfase quando no ensino, é para atender à demanda da Educação Básica. (CUNHA; CICILLINI; BRITO, 2006, p. 14).

Neste sentido, seria interessante entender o que as instituições de ensino superior estão fazendo para atender essas novas demandas emergentes: Programas de formação continuada? Disciplinas voltadas ao ensino superior?

Por outro lado, para propor uma disciplina voltada à docência de violão no ensino superior, precisamos investigar como os professores universitários de violão ensinam, o que, também, é pouco pesquisado. Dessa forma, concordamos com Hallam (1998 *apud* Harder, 2008, p. 135), quando afirma que o que ocorre nas aulas individuais de instrumento é oculto à nossa vista e precisa ser revelado.

Isso é ainda mais importante se considerarmos, de acordo com Nóvoa (2009), o professor na sua subjetividade como fundamental para entendermos sua habilidade profissional. Por isso, a investigação da prática docente de vários professores de violão poderia esclarecer e revelar o porquê de algumas práticas alimentando a pedagogia do violão.

De acordo com Tardif (2002, p. 52):

É (...) através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Finalmente, novas investigações são necessárias para revelar o saber do professor de violão no seu cotidiano, através da observação e de perguntas sobre o porquê de seu agir e argumentar em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ALMEIDA, Patrícia. C. A. de. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** – ANPED, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc. – Acesso em: 16/08/2012.
- ALMEIDA, Patrícia. C. A. de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, 2007. p. 281-295.
- ANASTASIOU, Léa G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. G., SOUZA, Vanilton C. (org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Goiânia e Rio de Janeiro: Ed. Alternativa e DP&A Editora, 2002. p. 173-187.
- ANDRÉ, Marli E.D. Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, Rosane C. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BARTNIK, Helena Leomir de Souza; MACHADO, Ilze Maria Coelho. A formação pedagógica do professor universitário. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior: INEP**, 2006. p. 487-97.
- BECK, Renata Machado. **Narrativas de professores de Teoria e Percepção Musical: caminhos de formação profissional**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 2005.
- BELLOCHIO, Cláudia. Saberes docentes do educador musical. In: **Encontro Anual da ABEM**, 12, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABEM, 2003. p. 174-181.
- BORÉM, Fausto. O ensino da performance musical na universidade brasileira. In: **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** – ANPPOM, 10, 1997, Goiânia. Goiânia: ANPPOM, 1997.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de *formação* na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2011. p. 157-164.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**, de 20 de dezembro, v. 134, n. 248, Brasília, DF, 1996. p. 27.833-841.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 19/10/2013.

BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF: CAPES, 2010. 2v.

CAMARGO, Marcela Pedrosa de. **DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: um olhar para a Universidade Estadual de Londrina**. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, PPGE, 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTANHO, Maria Eugênia. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugênia. (org.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. São Paulo: Papirus, 2007.

CERESER, Cristina. Ito. **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. Dissertação (Mestrado em Música) – PPG em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2003.

CRESWELL, John, W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; CICILLINI, Graça Aparecida; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. Dormi aluno(a)...acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do Ensino Superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...**Caxambu, MG, 2006. p. 1-15.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

DOMINICÉ, Pierre. **La formation enjeu de l'évaluation**. Frankfurt: Peter Lang, 1985.

DOMINICÉ, Pierre; GAULEJAC, Vincent de; JOBERT, Guy; PINEAU, Gaston. Que faire des histoires de vie? Retour sur quinze ans de pratiques. **Education Permanente**, v. 142, n. 1, 2000. p. 217-239.

ENRICONE, Délcia. A universalidade e a aprendizagem da docência. IN: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. São Paulo: Papirus, 2007.

FIGUEIREDO, Sergio; SOARES, José. Music Student Teacher's Experiences of Initial Teacher Preparation in Brazil: A Broad Perspective. In: SIMS, Wendy (Ed.).

Proceedings of the International Society for Music Education 30th World Conference on Music Education. Thessaloniki, Greece, 2012. p. 339-343.

FRANCO, Maria E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 61-73.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música.** (Dissertação de Mestrado) – PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GALVÃO, Afonso. Pesquisa sobre *expertise*: perspectivas e limitações. **Temas em Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**, Rio de Janeiro, Vol. 9, n. 3, 2001. p. 223-237.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Marcos da Rosa. Processos de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento. **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.25, 2011. p. 53-62.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.). **(Re)definindo a História Oral no Brasil.** São Paulo: Ed. Xamã, 1996. p. 135-140.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GLASER, Scheilla Regina. **Instrumentista & Professor:** contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. (Dissertação de Mestrado) PPG-Música, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-Professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, v. 7, n. I, 2007. p. 127-142.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Didática do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Metodologia do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2012.

GILARDINO, Angelo. La Notazione. In: CHIESA, Ruggero (ed.). **La Chitarra.** Milano: EDT, 1990. p. 134.

GODOY, Vanilda L. F. de Macedo. **A prática pedagógico-musical de uma professora de música na escola pública.** (Dissertação de Mestrado) – PPG-Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning**. Oxford: Heinemann, 1998.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. I, 2008. p. 127-142.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de C.C. de; ARAÚJO, Rosane C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, 2006. p. 49-58.

HYCNER, R.H. Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. **Human Studies**, n.8, 1985. p.279-303.

IMBÉRNON, Francisco. (Org.) **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF Dilvo e SEVEGNANI Palmira. **Docência na educação superior**. (Coleção Educação Superior em Debate), v. 5, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 63-84.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 35-50.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002a. p. 20-28.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 133-164.

_____. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. n. 17, **Educar**: Curitiba, 2001. p. 1-26. Disponível em: <<http://pt.extpdf.com/jose-carlos-libaneo-pdf.html#pdf#a1>> – Acesso em: 20/04/2013.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LODI, Ivana Guimarães. **Um olhar sobre formadores de formadores: histórias de vida**. São Paulo: Annablume, 2010.

LOURO, Ana L.M. **Ser docente universitário professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. (Tese de Doutorado em música) – PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Daniela D. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, 2004. p. 37-46.

MARQUES Gabriel; JUSTO Sandro. **Do senso comum à consciência filosófica da práxis revolucionária**: possíveis contribuições para a educação física na escola. S.d. Disponível em:
<http://www.nufipeuff.org/seminario_gramsci_e_os_movimentos_populares/trabalhos/Sandro_de_Melo_Justo.pdf> – Acesso: 25/04/2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.) **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 2005.

_____. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Vol. 1, n. 2, 2009.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MATEIRO, Teresa A. N. **Las prácticas de enseñanza em la formacion inicial del professorado de música em Brasil: três estudos de caso**. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação – Educação Musical), Universidad del Pais Vasco, Bilbao, 2003a.

_____. El debate sobre el practicum y sua relación em la formación del professorado de música. **Em Pauta**, Porto Alegre: UFRGS, v. 14, n. 22, 2003b. p. 5-34.

MICHAELIS. Dicionário de Português Online. **Formação**. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=forma%E7%E3o>> – Acesso em 15/04/2013

_____. **Pedagogia**. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=pedagogia>> – Acesso em 15/04/2013

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. *et al* (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MORATO, Cíntia Thais. *Formação*: refletindo sobre o conceito para além das instituições formadoras. **ANAIS da IV Semana de Educação Musical IA-UNESP / VIII Encontro Regional Sudeste da ABEM**, 2012. p. 180-187.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, XVI, v. 142, maio, 2001. p. 13-15.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. Tese de doutorado, UNICAMP – Faculdade de Educação, 2003.

_____. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: **Reunião anual da ANPED**, 27, 2004, Caxambu, *Anais...* Caxambu, MG, 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf. – Acesso em: 17 set. 2012.

_____. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para a discussão. UEPG, **Letras e Artes**, Ponta Grossa, 13 (1), 2005. p. 13-24.

_____. Formação pedagógica de pós-graduandos para docência: o programa de estágio e capacitação docente da UNICAMP. **Revista Triângulo: Ens. Pesq. Ext.**, Uberaba – MG, v. 3 n.1, 2010. p. 25-36.

PENSIN, Daniela Pederiva. A formação pedagógica continuada dos docentes na universidade: caminhos e descaminhos. **Visão Global**, Joaçaba, Edição Especial, 2012, p. 7-22.

PEREIRA, Marcelo Fernandes. **A Escola Violonística de Abel Carlevaro**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade de São Paulo, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, n. 15, 2007. p. 82-98.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves. A formação do(a) professor(a) de educação superior: identidades e práticas. In: **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – ENDIPE, 12, 2004, Curitiba. Curitiba: ENDIPE, 2004.

_____. **A docência na educação superior: saberes e identidades**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-1245--_Int.rtf – Acesso em: 25 ago. 2012.

REQUIÃO, Luciana P. de S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: **Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical** – ABEM, 11, 2002, Natal. Natal: ABEM, 2002.

RIVAS, N. Prestes Padilha; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior. **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). 2006. *Anais...* Disponível em: <http://www.anped.org.br> – Acesso em 27 ago. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 1999.

SARAIVA, Ana C. Lopes Chequer. Representações sociais da aprendizagem docente por professores universitários. *Anais Reunião anual da ANPED*, 30, 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3683--Int.pdf – Acesso em: 20 ago. 2012.

SARAIVA, Marina Rebeca de Oliveira. Os filhos da clausura: as expressões da cidade no imaginário de crianças moradoras de condomínios fechados. **31º Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, MG, 2007. p.1-26.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP. São Paulo, v.17, nº 02, dezembro, 2003. p. 335-350.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Docente no ensino superior e a importância da formação pedagógica. **ANAIS do Iº Seminário sobre Docência Universitária**, UEG – UnU INHUMAS, 2011. p. 1-30.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, February 1987. p. 1-22.

_____. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SOUZA, Cirlei E. Silva. **Formadores de professores no Ensino Superior: olhares para trajetórias e ações formativas**. – PPG em Educação – Doutorado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2011.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. **ANAIS do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical**. Londrina: 1994. p. 43-59.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **PESQUISA QUALITATIVA**: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Edital N.º 185. Brasília: **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, SEÇÃO 3, Nº 71, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Edital nº. 47. Uberlândia: **SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**, MEC, UFU, PROREH, 2013.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

VÁZQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. In: RISTOFF Dilvo e SEVEGNANI Palmira. **Docência na educação superior**. (Coleção Educação Superior em Debate), v. 5, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da; XAVIER, Odiva silva; FERNANDES, Rosana C. de A. Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: AVILA, Cristina d'; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2012. p. 85-108.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

– ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Dados gerais

- a) Idade?
- b) Tempo como docente na instituição?
- c) Ano de conclusão do bacharelado?
- d) Ano de conclusão da pós-graduação?
- e) Possui outros cursos superiores?

Experiências anteriores à graduação

- a) Como se deu sua formação musical anterior à graduação? (ex. conservatório, aulas particulares, autodidatismo).
 - b) Quantos anos você tinha quando começou a estudar violão?
 - c) O que (ou quem) influenciou você a estudar o violão?
 - d) Por que você escolheu estudar o violão?
 - e) Destaque os aspectos (como métodos, exercícios técnicos) mais importantes que contribuíram na sua formação (como instrumentista) anterior à graduação?
 - f) Você tem alguém na sua família que toca algum instrumento? Qual?
 - g) Alguém da família é professor/professora de música?
 - h) Algum professor/familiar/amigo que você considere ter sido importante em sua formação como instrumentista? E como professor?
- Se sim**, quais lembranças mais marcantes você tem desse professor/familiar/amigo? Esse professor/familiar/amigo é um modelo na sua prática atual? De que forma?

- i) Você deu aulas de violão antes de entrar na graduação? Descreva a experiência.

Experiências na graduação

- a) Onde você cursou a graduação?
- b) A escolha pelo curso de bacharelado se deu por qual motivo?

c) Houve algum(a) professor(a) que você considere importante na graduação? (Professor que mais influenciou a sua conduta - como instrumentista e professor - durante o curso?)

Se sim, qual disciplina ele(a) ministrava? Em que sentido ele(a) te influenciou como professor de violão? Quais são as lembranças mais marcantes referente(s) a esse professor(a)? Esse(a) professor(a) influencia (ou influenciou) sua maneira de dar aulas de violão? Em que sentido?

d) Você cursou disciplinas voltadas para a formação pedagógica durante a graduação?

e) Você deu aulas de violão durante (ou após) a graduação? Se sim, descreva a experiência. O que você aprendeu pedagogicamente dessa experiência?

Experiências na pós-graduação

a) Onde você cursou (mestrado ou doutorado)?

b) Qual motivo (ou motivos) você escolheu esse curso?

c) Houve algum(a) professor(a) que você considere importante na pós-graduação?

Se sim, qual disciplina ele(a) ministrava? Em que sentido ele(a) te influenciou como professor de violão? Quais são as lembranças mais marcantes referente(s) a esse professor(a)? Esse(a) professor(a) influencia (ou influenciou) sua maneira de dar aulas de violão? Em que sentido?

d) Você cursou disciplinas voltadas para a formação pedagógica durante a pós-graduação? Se sim, Essa (ou essas) disciplina(s) influenciou sua maneira de ministrar aula de violão? De que forma?

Docência superior no curso de bacharelado/violão

a) Por que você decidiu ser professor desse curso?

b) Como você se preparou para o concurso da universidade? Como foi a prova didática?

c) Tem algum conteúdo que você estudou durante sua formação inicial que o ajuda enquanto professor de violão no ensino superior?

d) Você recorre (adapta, modifica) as experiências vivenciadas nos cursos de graduação e pós-graduação para buscar alternativas pedagógicas que possa utilizar com seus alunos atualmente? Comente.

e) A partir da sua atuação como professor universitário, você buscou (ou busca) alguma formação continuada sobre o ensino do instrumento? (Você frequentou algum curso na universidade sobre formação pedagógica?)

f) Você conversa com colegas sobre como dar aula? O que vocês conversam? Com quem?

g) Nos primeiros anos como docente, quais foram as principais dificuldades que você enfrentou como professor de violão? Comente.

h) Você tem alguma atividade externa à universidade? (ex. tocam em algum conjunto, banda, coral, bar, música de câmara)

Concepções sobre ser professor de violão no bacharelado

a) Quais conhecimentos (habilidades e competências) você considera necessários à prática docente como professor de violão do bacharelado?

b) Qual sua opinião sobre a importância (ou não) de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação em *performance*?

c) Quais os principais desafios são enfrentados pelo professor de violão no bacharelado?

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Projeto de Pesquisa

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOIS PROFESSORES DE VIOLÃO DE CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA NO BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu _____, professor de violão do
curso de bacharelado da _____,
declaro estar ciente das propostas da pesquisa **A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE
DOIS PROFESSORES DE VIOLÃO DE CURSO DE BACHARELADO EM
MÚSICA NO BRASIL** e autorizo o mestrando Roberto Caimi e o professor José
Soares, orientador deste projeto de pesquisa, a utilizar os dados coletados através de
entrevistas, para fins de pesquisa, assim como, para publicação em eventos acadêmico-
científicos, desde que mantido meu anonimato.

_____, _____ de _____ de 2013.

Assinatura